Antonio
González Pérez

José María
Solano Chía

La función de Tutoría

Carta de navegación para tutores

narcea

La función de tutoría

La función de tutoría

CARTA DE NAVEGACIÓN
PARA TUTORES

Antonio González Pérez
José María Solano Chía

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

PARTE II: ACCIÓN TUTORIAL CON EL PROFESORADO

PARTE III: ACCIÓN TUTORIAL CON LAS FAMILIAS

Prólogo

Esta obra es el resultado de años de trabajo y reflexión de dos profesores muy motivados por su tarea, abiertos a nuevos aprendizajes, que han abandonando lo sabido, lo previsto, asumiendo los riesgos de la inseguridad y por eso han sido capaces de innovar.

Al inicio de la publicación, cuando los autores comentan el porqué del subtítulo del libro, afirman: «Nos falta mucho por saber sobre las tareas de un profesor con función tutorial pero (…) tenemos la osadía de pensar que podemos ayudar a los que tienen encomendada esta tarea y a quienes se inician en la misma».

Después de leer el libro, he tenido la impresión de que no es una osadía, como ellos dicen, sino una tarea real que ahora nos comunican desde el Departamento de Orientación del centro educativo en el que trabajan. Recogen una experiencia pensada que han ido mejorando, profundizando, ampliando, actualizando. Han realizado intervenciones; rompiendo rutinas, han conseguido cambios y mejoras.

Esta acción-investigación con muchas horas de reflexión, lecturas, diálogos, intercambio de propuestas, ensayos que se han ido sistematizando, elaboración de materiales de apoyo, etc., son, en resumen, una buenísima aportación para el profesorado que entiende y cree que su tarea educativa es más que "impartir una disciplina".

A lo largo del libro descubrimos un concepto de educación global en donde el alumnado es el centro de los procesos de aprendizaje y donde el trabajo conjunto de los orientadores, autores del libro, con las tutorías o el profesorado, ha sido posible y es eficaz. La propuesta que presentan, ayuda a vivir la complejidad, porque el modelo educativo que proponen y las formas de aprender no tienen que ver sólo con el conocimiento, las técnicas o las formas de gestión, sino que involucra a la persona en sus relaciones con los diferentes y diversos, y también consigo misma.

Demuestran además los autores que el trabajo conjunto, cooperativo, interactivo, hace viable una comunidad de aprendizaje en la que se van incorporando los padres y madres para, entre todos, facilitar los procesos educativos de los estudiantes.

La ilusión, la motivación, el entusiasmo, el humor, el lenguaje directo, el tiempo dedicado de José Mª y Antonio con la tarea iniciada hace más de diez años en el IES Europa (en Móstoles-Madrid), demuestra una vez más que es posible otro tipo de educación, que el profesorado, en general, no «pasa de todo» y que a veces, sentarse

para sistematizar lo que se está haciendo, y comunicarlo para que llegue al resto de colegas, anima a compartir aprovechando las redes sociales.

En el libro se recoge sólo parte de su experiencia y está dividida en apartados con reflexiones fundamentadas sobre el alumnado, el grupo clase, el papel del tutor y sus posibles maneras de intervención. Y, aunque en uno de los párrafos comentan: «nuestra intención no es ofrecer sesiones concretas de tutoría, sino proponer reflexiones, estrategias y en ocasiones instrumentos concretos que ayuden en esa labor de acompañamiento a alumnos y alumnas. Esta tarea principal requiere para su desarrollo del trabajo con los demás profesores y con las familias. Por ello, a lo largo de nuestra exposición, ofreceremos igualmente orientaciones y pautas de actuación para el trabajo que se debe realizar con dichos agentes educativos…», los materiales y orientaciones que presentan sirven para el día a día del aula.

Termino felicitando a los autores por su visión de la educación, amplia y con horizontes, por su creatividad, por su tarea diaria y por el tiempo dedicado a sistematizar esta experiencia que puede ser el inicio de una futura investigación.

CARMEN LLOPIS PLA
Madrid, 3 diciembre 2014

Introducción

Ignorancia es no saber. Mayor ignorancia aún es no saber que no sabemos. El colmo es enseñar a los demás sobre cuestiones que no dominamos suficientemente. Los autores de este libro no quisiéramos caer en este despropósito. Nos falta mucho por saber sobre las tareas de un profesor con función tutorial pero tenemos la osadía de pensar que podemos ayudar a quienes tienen encomendada esta tarea y a quienes se inician en la misma. Queremos seguir aprendiendo con nuestros lectores.

Podríamos decir que este libro se presenta como una *carta de navegación para tutores*. Una «carta de navegación» es una representación gráfica de una porción de la superficie del mar y costa adyacente, dibujada en papel plano, a escala, orientada y exacta. En ella se indican las profundidades del mar y un exhaustivo detalle de la configuración marítima, de modo que permita navegar por ella a las embarcaciones, sorteando los peligros. Debe señalar también todo tipo de objetos fijos que haya en tierra y que sean visibles desde el mar, que puedan servir de referencia al navegante para averiguar su situación y trazar rumbos.

Nos parece una metáfora oportuna. La función tutorial tiene muchas facetas pero la más importante, la que incluye a todas las demás, es la de ser el profesional que coordina toda la acción educativa con cada uno de los alumnos y alumnas de un grupo-clase. Es el capitán que debe trazar el rumbo, coordinando todas las acciones, evitando peligros para llegar a buen puerto.

Siguiendo con la metáfora marinera, en la carta náutica, todo navegante va anotando los nuevos obstáculos que en su navegación va encontrando y que tiene la obligación moral de comunicar para que las futuras cartas náuticas se vayan actualizando y guíen más eficazmente a otros marinos. Así, nosotros, no creemos que este trabajo que ofrecemos aquí esté terminado; al contrario, es una especie de cuaderno donde hemos intentado sistematizar lo que aprendimos de otros y lo que hemos experimentado a lo largo de años de profesión docente, con la riqueza que supone haber desempeñado diversos roles en la misma. Tú, lector, que si lo tienes en tus manos eres sin duda un educador o educadora con inquietud y con ganas de mejorar, al utilizarlo deberás continuar escribiendo en él, completando esta carta de navegación; si lo haces, te servirá para reflexionar sobre tu propia práctica —principal modo de aprender— y ayudarás a otros a navegar sorteando obstáculos.

Probablemente el lector podría averiguar por sí mismo, pero queremos explicitar desde

el principio algunas ideas-fuerza que subyacen a todo lo que te proponemos.

Entendemos el aprendizaje, también el profesional, como una construcción de lo que vamos aprendiendo y no como un mero proceso de transmisión-recepción, donde alguien que sabe mucho transmite su conocimiento y lo traslada hasta el que sabe poco. Cada uno conforma lo que va aprendiendo desde la propia experiencia con la ayuda de los demás —profesores, alumnos, libros— a través de la propia reflexión.

Entendemos la tutoría y la orientación como partes de un mismo trabajo. Las diferencias vienen dadas por el nivel de profundización, el ritmo de intervención y su duración, así como por la especialización de quien ejerce cada uno de estos oficios.

Educar y enseñar no son verbos sinónimos; en todo caso el primero incluye e implica al segundo. La aceptación de la tarea de educar además de enseñar es imprescindible, es el suelo que hemos de pisar quienes vamos a ejercer la función de tutor de un grupo de alumnos. De lo contrario, nuestro fracaso está asegurado y este trabajo que te presentamos no te servirá.

Nadie educa a nadie (Corzo, 2010); quizás todos nos educamos juntos. Pero los jóvenes, como los niños, necesitan que alguien les acompañe, les guíe en ese recorrido personal. Durante el curso escolar, el tutor o la tutora va a ser ese guía-acompañante que cada alumno necesita. No va a sustituir a nadie; la familia desempeña una función esencial en este sentido, pero el tutor es el «socio» necesario de ese «negocio» que denominamos educación.

De forma intencionada hemos huido de presentar en este libro un manual del tutor al uso. Nuestra intención no es ofrecer sesiones concretas de tutoría, sino proponer reflexiones, estrategias y pautas concretas de actuación que ayuden en esa labor de acompañamiento a alumnos y alumnas. Esta tarea principal requiere para su desarrollo del trabajo con los demás profesores y con las familias. Por ello, a lo largo de nuestra exposición, ofreceremos igualmente orientaciones para el trabajo que debemos realizar con dichos agentes educativos.

Hemos dividido el contenido del libro en tres partes bien diferenciadas, pero complementarias entre sí.

En la *primera parte*, mucho más amplia que las otras, nos dedicaremos al *alumnado*, objetivo y núcleo de todas nuestras actuaciones. La relación con el alumnado siempre se da en dos planos: el individual, acompañando a cada alumna o alumno en su vida académica y a veces personal; y el plano colectivo, liderando el grupo-clase y trabajando con él.

En la *segunda parte* analizamos *el papel de la tutora o tutor* con el equipo docente, es decir, con el profesorado que imparte docencia en el grupo-clase del que somos tutores. La educación es una tarea de equipo y requiere de la actuación coherente de todas las personas intervinientes.

No es fácil educar conforme a criterios preestablecidos y menos aún lo es que un equipo de educadores lo haga. Nuestra misión es facilitar esa coherencia propiciando acuerdos, decisiones colectivas y actuaciones complementarias. Es uno de los temas que debemos desarrollar más en el futuro. Todo un reto en contextos de enseñanza

tradicionales donde ha primado un perfil de docente más individualista.

Por otro lado, es evidente que no podemos trabajar con el alumnado sin contar con sus *familias*. En la *tercera parte* analizamos la relación con ellas y sugerimos algunas actuaciones para resolver problemas y propiciar la evolución positiva de los alumnos. Las familias no son objeto directo de nuestra actuación, pero sin una colaboración mutua nuestra tarea educadora será incompleta y mucho más compleja.

Pero, antes de introducirnos en estos tres ejes temáticos, presentamos una sencilla reflexión sobre el rol de tutor y sus funciones, así como sobre la importancia que ha ido adquiriendo en el contexto educativo actual.

Ser tutor

Con frecuencia se plantea la disyuntiva enseñar o educar. ¿Funciones distintas para profesionales diferentes? Los maestros y maestras no suelen diferenciar ambas tareas en las primeras etapas educativas. Entre el profesorado de la enseñanza secundaria se hace a veces esta distinción para reivindicar que lo propio del profesor es enseñar y no educar. Sin embargo, cuando nos movemos dentro de las etapas obligatorias de la educación, hacer esta diferencia no tiene ningún sentido. Probablemente tampoco en otros tramos educativos.

Nuestros alumnos y alumnas son todos de muy diferentes extracciones sociales, niveles formativos y culturas de procedencia; poseen además aptitudes intelectuales, motivaciones, expectativas y capacidad de trabajo diversas. Todos están aquí. Se nos pide que contribuyamos con su familia, sus vecinos, los medios de comunicación y un largo etcétera a su educación, a su formación como personas y como ciudadanos. Esto conlleva, por supuesto, que han de aprender los elementos básicos de este amplio y rico entramado cultural en el que están inmersos.

Por nuestra formación inicial la mayoría de nosotros estamos preparados para enseñarles los rudimentos de algunas ciencias, para que puedan adquirir un nivel de conocimientos aceptable y una cultura básica suficiente para seguir aprendiendo; sin embargo, no debemos ni podemos quedarnos ahí. Se nos pide también que contribuyamos a que lleguen a ser ciudadanos competentes para el nuevo siglo: educados, buenas personas, con habilidades para relacionarse, para resolver de forma pacífica sus conflictos, personas con iniciativa, respetuosas con las demás, capaces de aprender por sí mismas… Quizás no hemos recibido la preparación necesaria para ello ni somos los únicos responsables, pero debemos asumir la parte que nos corresponde de forma conjunta con otros agentes educativos.

Esta obra pretende ayudarte a cubrir esa necesidad en alguna medida. Hagamos números: los alumnos van a estar con nosotros al menos 4 años, aproximadamente 175 días lectivos cada uno, 6 horas diarias; total: 4200 horas durante las cuales, si las aprovechamos y nos coordinamos con los demás compañeros, sin duda podemos influir para lograr no sólo objetivos instructivos sino también educativos.

En este tiempo van a pasar, más o menos, de los 12 a los 16 años. Hagamos un

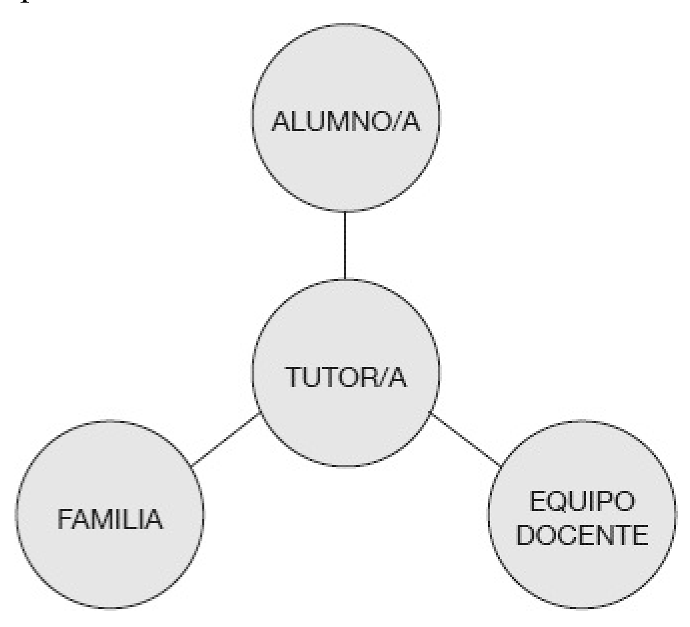
esfuerzo. ¿Recordamos cómo éramos a los 12 y cómo llegamos a ser a los 16? ¡Qué cambio! ¿No? Pues bien, para sufrir esa transformación es muy conveniente que alguien les acompañe, les guíe. Su familia lo hace en una parte importante. Nuestra labor es complementaria a la suya. Nosotros podemos ser, debemos ser, sus compañeros adultos de viaje, al menos el año-curso escolar que nos toque ser capitán (tutor) del grupo clase en el que están ubicados.

Ser tutor puede significar ser guía, acompañante, autoridad —sobre todo moral—, brújula, abogado las más de las veces, fiscal unas pocas, juez, espejo, referente, ancla, consejero. Lo complicado, pero lo bueno, es ser todas a la vez; no dejemos que se imponga ninguna de ellas porque dejaríamos de ser tutor para pasar a ser otra cosa: un abogado, un juez, la autoridad, un consejero… Ninguno de ellos es un educador.

Cada una de estas facetas merecería un comentario, una reflexión, pero no queremos insistir. Podríamos utilizar la metáfora del jardinero: abona, limpia, riega, protege del excesivo frío y del calor abrasador; pero también poda, elimina las hojas secas, utiliza alguna guía cuando el tronco principal se desvía.

Ser tutor es tan fácil o tan difícil como ser un buen jardinero. Tendremos que mantener un difícil equilibrio entre la alabanza y la crítica, el reconocimiento de logros y la identificación de errores, la comprensión y la firmeza, la aceptación incondicional y la exigencia. Este complejo arte es la tutoría.

El papel fundamental como tutor lo vamos a desempeñar con el grupo de alumnos que nos sea asignado. Sin embargo, vamos a tener que desarrollar una buena parte del trabajo con los demás profesores y con las familias de los alumnos. Seremos un poco el capitán de un barco, en el que tendremos que coordinar y armonizar las acciones de todos, con el fin de llegar a buen puerto.



En síntesis podemos decir que la acción tutorial se concreta en cuatro funciones que intentan integrar de forma ordenada todas sus facetas. Deberemos: formar, informar, prevenir y ayudar a decidir.

- *Formar* es crear las condiciones propicias dentro del contexto educativo para favorecer una maduración en la adquisición de conocimientos, aptitudes, actitudes y destrezas de cada uno de los alumnos del grupo-clase; promover su desarrollo integral como personas, acompañándoles en las diversas situaciones académicas y personales con que se van a enfrentar durante ese curso escolar; intervenir en las situaciones críticas que el grupo o cada uno de ellos atraviese.
- *Informar* a todos: familias, alumnos y profesores, sobre todas aquellas actuaciones que les afecten; informar a familias acerca del proceso educativo de sus hijos y de los acontecimientos y servicios del centro que les puedan interesar como padres; informar a los alumnos de todas las propuestas educativas que le ofrece el centro y el sistema educativo en general; poner en conocimiento de los profesores el proceso educativo general de cada alumno y del grupo con objeto de propiciar una acción educativa coherente, ajustada a necesidades y eficaz.
- *Prevenir* es estar pendiente, adelantarte a las situaciones de riesgo o a la posible aparición de problemas personales, sociales y de aprendizaje. Como tutores contamos con una información de primera mano sobre los alumnos. Conocemos su trayectoria, el contexto en el que se desenvuelven, sus posibilidades y limitaciones. Esta información nos permitirá intervenir tan pronto como sospechemos que van a presentarse dificultades. Dicha tarea exige una gran sensibilidad por nuestra parte y un alto nivel de coordinación y comunicación con el equipo docente.
- *Ayudar a decidir* apoyándonos en el conocimiento que tendremos de cada alumno. Ayudándoles a elegir de una forma positiva y objetiva entre todas las opciones posibles. La labor educativa se dirige al logro de la autonomía y toma de decisiones responsable de los alumnos. En estas edades ellos y ellas pugnan por diferenciarse ante la presión del grupo de iguales y el familiar. Como tutores debemos tener en cuenta tanto el conocimiento de cada uno como las opciones educativas que se les presentan en el nivel que cursan. En definitiva, acompañarles en esa trascendental tarea de encontrar su lugar en el mundo. En este empeño contamos con la proximidad y el apoyo especializado de los profesionales de la orientación.

Finalmente, un dato muy importante, todo esto lo realizamos desde nuestra propia persona; es un trabajo, una función en la que pondremos en juego *no solo lo que sabemos sino sobre todo lo que somos*, cómo pensamos, cómo sentimos, cómo actuamos. Nuestro espacio de intimidad se reduce. Por eso deberemos cuidarnos; mantener el propio equilibrio personal. El rol de maestro y profesor implican igualmente a la persona, pero en menor grado.

El papel de tutor es complejo, difícil y desafiante, todo un reto propio de las grandes aventuras del ser humano, en el que uno puede salir derrotado si no lo aborda con la suficiente ilusión.

Deberemos ser auténticos, sin doblez. No intentemos aparentar lo que no somos; deberemos reconocer los propios errores cuando los cometamos. Ello no reducirá, sino

que incrementará la autoridad que precisamos, resultando así un referente valioso para ellos. Debemos exigir*les*, pero sobre todo, debemos exigir*nos*. La única forma de lograr que respondan a nuestras exigencias es que comprueben —eso se trasluce, no hacen falta demostraciones— que nosotros somos coherentes, capaces de exigirnos a nosotros mismos.

Es primordial querer de verdad a cada uno de nuestros alumnos y alumnas. *Sin amor se puede enseñar, pero no se puede educar*. Por eso esta profesión basada en el amor es tan importante pero, a la vez, tan arriesgada.

El centro educativo en el que estemos contará con un plan de trabajo tutorial a realizar con los grupos de alumnos. En este plan se nos propondrán objetivos y actuaciones que el conjunto de tutores podremos ir desarrollando a lo largo del curso con los alumnos. Pero una vez que conozcamos a nuestro grupo deberemos concretarlo, adecuarlo y ajustarlo a lo que realmente necesita ese grupo concreto.

De la misma manera deberemos seleccionar y adaptar aquellas propuestas que desde estas reflexiones proponemos. Lo más valioso será lo que cada tutor planifique y decida realizar conforme a cada situación y para cada destinatario.

En todo caso, debemos evitar la improvisación; cada semana llegará el periodo lectivo dedicado a la tutoría; éste es un tiempo precioso si sabemos aprovecharlo, o puede ser una carga o una pérdida de tiempo personal y para el grupo si no se planifica minuciosa y anticipadamente.

Con todo, no nos engañemos. Al final, como cualquier capitán de barco, deberemos soportar en muchos momentos *la soledad propia del líder responsable*.

Cada uno, solo, frente al grupo con el que le ha tocado trabajar. Sin duda, una gran oportunidad para crecer personalmente prestando un servicio a los demás.

I
ACCIÓN TUTORIAL
CON LOS ALUMNOS

1. El alumno

¿Cómo son nuestros alumnos? Cada una de esas personas en desarrollo y construcción, son lo más importante, el fin último de nuestro trabajo. Para realizarlo hay que conocerles. ¿Cómo podríamos ayudarles si no sabemos cómo son, cómo funcionan, su momento evolutivo, sus puntos fuertes y débiles? Los adolescentes son como son. Y nosotros, los educadores, sabemos que en esta edad no todo es negativo ni positivo. Nosotros, que vamos a trabajar con ellos día a día, no podemos funcionar con etiquetas creadas por los medios de comunicación y por la experiencia acrítica de muchos adultos.

Están en la adolescencia, una etapa psico-social más que biológica, que va desde la niñez hasta la edad adulta. Recordemos cómo son y cómo funcionan. Para ello nada mejor que repasar algunos de los rasgos que les caracterizan emocionalmente y en sus relaciones con los demás.

➔ **Autoformación:**

- Quieren reafirmarse y, a veces, no lo hacen de forma adecuada; entonces provocan el rechazo o la reprimenda de las personas adultas.
- Tienen excesiva confianza en sus pensamientos. Es difícil convencerles de ideas contrarias a las suyas.
- Se muestran egocéntricos en sus conductas y en su visión de la realidad. Todo lo contemplan desde su punto de vista; les es difícil ponerse en la perspectiva de los demás. Más que una posición egoísta, hemos de verlo como una expresión de la necesidad de autoafirmación y diferenciación que precisan.

➔ **Inestabilidad emocional:**

- Sufren cambios inesperados de humor. Pasan con facilidad de la euforia a la tristeza.
- Tienen reacciones imprevistas e incontroladas, a veces agresivas. Nos cuesta entenderles; fuerzan nuestra paciencia.
- Es posible que no sepan dar razón de su estado de ánimo. No se entienden ni a ellos mismos.

➔ **Identidad personal:**

- Se están buscando a sí mismos. Quieren ser alguien, imitan, actúan, sobreactúan. Asumen diferentes roles, se ponen a prueba como alumnos sumisos, rebeldes, listillos, gamberros, etc., hasta ir asumiendo definitivamente el rol en que se

encuentran más cómodos o en el que entre todos acabamos asignándoles.

- Son un tanto narcisistas. Se creen el centro del mundo y todo lo pasan por su propio tamiz de forma acrítica.
- Están descubriendo los valores y se van formando su propia escala de valores.
- Oscilan entre sentimientos de superioridad e inferioridad.

➔ **Independencia:**

- Dan pasos progresando hacia una mayor autonomía. No debemos frenar este proceso. Debemos permitirles que experimenten las ventajas e inconvenientes de la autonomía. Evitemos pues la sobreprotección.
- Sueñan con emanciparse de la familia y sentirse libres.

➔ **Rebeldía:**

- Tienden a desobedecer a los padres; a veces también a los profesores. Sin permitirlo, debemos mantener una actitud profunda de comprensión pues forma parte de su necesidad de autoafirmarse.
- A veces mantienen actitudes presuntuosas y desafiantes. Exhiben su poder ante los adultos y ante los iguales. Es la forma que tienen de marcar su territorio. Forma parte del instinto de supervivencia.

➔ **Conformismo:**

- En contraposición con el rasgo anterior, son conformistas con las normas del grupo al que deciden pertenecer.
- Necesitan ser aceptados por sus iguales.
- Siguen los dictados de la moda propia de su edad.

➔ **Idealismo social:**

- Surge su preocupación por su identidad política, social y religiosa.
- Suelen ser radicales en sus planteamientos ideológicos y con frecuencia intolerantes ante las posiciones contrarias.

➔ **Intereses profesionales:**

- Tienen preocupación por el futuro, por las carreras y profesiones.
- Muestran interés por temas relacionados con la vocación y el trabajo.

➔ **Preocupaciones éticas:**

- Les faltan criterios personales; los están elaborando inconscientemente y suelen someterse a la opinión y valores de la mayoría.
- Empieza a preocuparles la moral. Desarrollan sus propios principios morales y se aferran a ellos.

De nuevo es muy útil, si la memoria no nos falla y salvando las distancias del momento histórico, recordar nuestra propia adolescencia. No todos los rasgos apuntados los encontramos en todas las personas, ni con la misma intensidad, pero nos dan pistas para comprenderles y actuar adecuadamente.

Es muy importante que les veamos como personas que están de paso: *de niños a adultos*. Identificar sus rasgos característicos nos ayudará a entender mejor la etapa que atraviesan; así podremos acompañarles y ayudarles a dar el paso adecuadamente.

Principios de intervención

¿Cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a transitar desde la infancia a la edad adulta?

Ciertamente parece complicado, pero recomendamos una fórmula infalible: afecto y firmeza a partes iguales. ¿Y esto cómo funciona? Hay que mantener cierto equilibrio entre el control de la situación por nuestra parte, la exigencia, la autoridad, por un lado, y la cercanía afectiva, la negociación, la escucha, la actitud paciente, la cesión, por el otro. Es difícil saber cuándo nos propasamos en uno o en otro sentido.

Una vez más echamos mano de un símil para explicarlo: cuando conducimos un coche, permanentemente tenemos que corregir la trayectoria del mismo, con el volante, para mantenernos en el carril sin salirnos de la carretera. De forma semejante tenemos que combinar en nuestra actuación con el alumnado la utilización del *afecto* y la *firmeza*, sin situarnos siempre en el mismo extremo; si lo hiciéramos así, terminaríamos por equivocarnos.

Puede llegar a sorprendernos el poder que sobre los adolescentes tiene esta fórmula. Es para ellos toda una tabla de salvación personal encontrar, en medio de su naufragio, en medio de su «guerra particular» con el mundo adulto, a alguien que les corrige, que dialoga serena y desinteresadamente con ellos, a alguien que, en definitiva, les quiere. Pocas cosas más importantes que ésta podremos enseñar a lo largo de esta obra.

Todos conocemos familias o compañeros profesores que podríamos calificar de consentidores, poco asertivos, que no controlan a sus hijos o alumnos y estos hacen lo que quieren; también conocemos, en el otro extremo, familias y profesores muy autoritarios, rígidos, más exigentes con los demás que consigo mismos, que pretenden dirigir totalmente la vida de los jóvenes. En ambos casos no educan.

Preguntémonos con frecuencia si somos demasiado «duros» o demasiado «blandos». Mientras dudemos y nos lo preguntemos estaremos en la posición correcta, sin salirnos del carril, porque iremos corrigiendo el rumbo cuando nos escoremos demasiado hacia un lado u otro.

Debemos estar *alerta ante nuestras propias actitudes*. Analizarnos con frecuencia: ¿tenemos demasiada clara la posición y pensamos que para educar correctamente hay que hacer «esto, lo otro y lo de más allá»? Cuando no dudemos en absoluto, cuando todo lo que hacen los demás nos parezca erróneo, convendrá que nos preguntemos si no somos nosotros los equivocados.

En la tabla 1.1 presentamos esquemáticamente unas pautas de intervención referidas a diferentes ámbitos de sus personas.

Conocer a cada alumno

Solo se ama lo que se conoce. Sólo cambia en positivo el que se siente querido. Conocimiento, afecto y cambio van necesariamente de la mano. La primera e imprescindible condición para ser un buen tutor pasa por la comprensión de la realidad de cada uno. Cuando les conozcamos de ver dad y. nos sintamos próximos a ellos, haremos todo lo que esté en nuestra mano para que mejoren como alumnos y como personas.

Tabla 1.1. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN	
AUTONOMÍA	Permitirles que empiecen a actuar por sí mismos, aún a riesgo de equivocarse. No hay educación sin asumir ciertos riesgos. No demos sólo órdenes. Hagamos sugerencias, preguntemos opiniones, mantengamos espacios y tiempos en los que puedan tomar decisiones. Retémosles a crecer.
DIFERENCIACIÓN	Hemos de aceptar el derecho que tienen a ser ellos mismos: opiniones, amistades, organización de su trabajo y de su tiempo, etc. Aceptemos que son distintos.
AUTOCONTROL	Reduzcamos la intensidad del control en razón de su madurez responsabilidad. Mantengamos el control mientras adquieren la capacidad de autocontrol. Al principio reforcémosles frecuentemente los logros y utilicemos incentivos. Más adelante iremos difiriendo el refuerzo y los incentivos irán siendo más sociales y verbales. Utilicemos el castigo con mesura; introduzcamos la reflexión al aplicarlo.
RESPONSABILIDAD	Hay que entrenarles en ella. Les damos libertad progresivamente en la medida que van adquiriendo responsabilidades. Han de ir conquistando su libertad.
AUTOESTIMA	Necesitan ser aceptados de modo incondicional, independientemente de su conducta. Se valoran logros por encima de errores. No debemos retirar el afecto nunca.

Por todo ello lo primero que debemos plantearnos como tutores es conocer al alumnado del grupo que nos han asignado para el curso que va a empezar. Sabemos que están en la pubertad-adolescencia, tenemos sus nombres y apellidos en una lista; pronto tendremos sus caras y sus fotografías. Podemos pensar que ya habrá tiempo de conocer otros detalles, que tenemos todo el curso por delante. ¡No! Las materias que impartimos, los problemas inmediatos y urgentes de cada día pueden hacer que se nos escapen datos y situaciones importantes.

Debemos disponernos a conocerles inmediatamente; si fuera posible, antes de que lleguen a clase el primer día.

Y no sólo hay que conocerles como adolescentes, sino a cada uno como persona individual, con sus características diferenciales. Son muy parecidos —adolescentes del siglo XXI— pero son al mismo tiempo bien distintos. Los docentes deseamos y buscamos desde hace décadas la homogeneidad en las clases, pero es una búsqueda

inútil. Curso tras curso encontramos alumnos y alumnas diferentes, que necesitan respuestas educativas específicas; difíciles de diseñar y aplicar por nuestra parte.

Es necesario conocer a cada uno e indagar su trayectoria hasta ahora con el fin de pensar y decidir qué y cómo lo vamos a hacer en cada caso para mejorar su proceso educativo. No tenemos mucho tiempo.

Sin diagnóstico no hay medidas terapéuticas; sin conocimiento de la persona no podemos contribuir de forma eficaz en su desarrollo. La educación es más artesanía que producción en serie. El problema se plantea cuando, por la estructura propia de los centros de educación secundaria, y en muchas ocasiones por su tamaño, tardamos meses en saber quién y cómo es cada uno, cómo es su familia, cuál es su trayectoria anterior, etc. Tenemos que valernos de fotografías durante algún tiempo para identificarles. El curso dura 9 meses y podemos tardar 2 ó 3 en conocerlos. Por otra parte, el próximo curso cambiarán de grupo y de tutor. Por tanto, nuestro tiempo se reduce.

Qué debemos saber de cada estudiante

Como en muchas profesiones el saber técnico y especializado no es ver sino mirar, y saber qué es lo que hay que analizar. ¿Cuáles son las variables relevantes que debemos conocer y posteriormente manejar para intervenir como tutores de forma eficaz? Si nos mantenemos en el nivel de conocimiento genérico y simplista podemos catalogar al alumnado tan sólo en torno a dos ejes o variables: capacidad cognitiva y capacidad de trabajo.

Dicho en términos coloquiales: listos-torpes y trabajadores-vagos. Esto, además de no corresponderse con la realidad tiene el agravante de etiquetar a la persona atribuyéndole una cualidad difícilmente modificable: «es torpe» o «es vago». Que un alumno sea poco inteligente es algo que generalmente consideramos que no se puede modificar; podríamos hablar aquí de la naturaleza de la inteligencia, de la inteligencia fluida y cristalizada, de las posibilidades de desarrollarla, etc., pero no es el lugar.

El hecho de que un alumno sea poco trabajador tampoco lo podemos modificar; básicamente depende de él. A nosotros sólo nos queda hacerle llamamientos insistentes para que cambie y esperar que este hecho se produzca.

Este análisis simplista nos puede conducir a no reflexionar y a no replantearnos la adecuación de la respuesta educativa que, junto con el equipo educativo que coordinamos, vamos a dar a las dificultades de aprendizaje del alumnado; como si no tuviéramos ninguna responsabilidad en el proceso. Pero, como profesionales de la educación, tenemos esa responsabilidad, aunque sea difícil de valorar la parte que nos toca.

Es necesario, por tanto, analizar otras muchas variables que debemos conocer y tener en cuenta para la planificación de nuestra acción. Las preguntas clave son:

- ¿Cuáles son los factores que influyen en cada alumno, en su proceso de aprendizaje y en momentos concretos del mismo?

- ¿Qué variables consideramos relevantes en el proceso educativo del alumnado y por qué?
- ¿Qué podemos aportar nosotros? ¿Qué depende exclusivamente de ellos?

Las diversas teorías psicopedagógicas dan mayor peso a unas u otras variables. Nosotros, buscando el máximo de claridad y eficacia, mantenemos una posición ecléctica y utilizamos tanto los datos aportados por la psicometría como las variables consideradas importantes por la psicología cognitiva. En el sustrato de todo lo que proponemos subyace un enfoque sistémico, evitando en lo posible la simplificación que supone atribuir a un solo dato o variable el estado actual de un alumno.

Desde nuestra experiencia y reflexión en el momento actual entendemos que las variables relevantes para comprender y ayudar a nuestros alumnos son las que desarrollamos en el siguiente epígrafe. Somos conscientes de la provisionalidad de esta propuesta. De hecho cada curso escolar, y en base a la propia experiencia, hemos visto la necesidad de ampliar o matizar algunas de las mismas.

La propuesta de seguimiento individualizado que exponemos a continuación es el fruto de nuestro dilatado trabajo como tutores. A lo largo de este período ha sufrido diferentes modificaciones, ampliaciones y matizaciones consecuencia de la reflexión y del contraste con la realidad. Dicho trabajo podría realizarse tanto en material impreso como en soporte informático, a ser posible por medio de una base de datos, lo cual facilita su tratamiento y seguimiento a lo largo de varios años.

Entendemos que el conocimiento que un tutor o tutora tiene de sus alumnos debe ser utilizado para su propio beneficio. Dicha información debe traspasarse a los tutores que nos sucedan con objeto de garantizar la continuidad y la eficacia de la acción educativa. La recogida y sistematización de estos datos nos permite no sólo dar continuidad al trabajo con alumnos y grupos, sino también aprender como tutores y docentes.

El tiempo invertido en este proceso es rentabilizado a corto y medio plazo como instrumento de reflexión y fuente inestimable de futuros procesos de investigación en la acción, a través de los cuales podemos sacar el máximo partido a la propia experiencia.

Variables relevantes para conocer a cada alumno

Datos personales

¿Quién es este alumno o alumna en concreto? ¿Cuáles son sus circunstancias? Aparte de los datos básicos como son apellidos, nombre, número de expediente y grupo-clase, destacamos especialmente la fecha de nacimiento, dada la relevancia que puede tener a la hora de tomar decisiones académicas para la promoción o para hacer una derivación a un programa educativo concreto que requiera tener una edad determinada.

El teléfono, que se incluye en las bases de datos que maneja la administración del centro educativo, tiene un interés especial para localizar a determinadas familias. En algunos casos es necesario procurarnos el número que sea más operativo para las

entrevistas y que no aparece siempre en las fichas de matrícula. Nos referimos por ejemplo al móvil de la abuela que ejerce de madre, el hermano del inmigrante que habla castellano, etc.

Anamnesis o historial académico

¿Cuándo ha tenido o cuándo se iniciaron las dificultades de aprendizaje? ¿Desde cuándo mantiene su trayectoria actual? Es uno de los apartados más esclarecedores para interpretar la situación académica de un alumno.

El historial académico aporta una lectura longitudinal de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de obtener las calificaciones anuales del alumno es muy útil saber también el número de suspensos por cursos y evaluaciones, incluidas las pruebas extraordinarias porque nos permite ver con más detalle su evolución.

De un golpe de vista, a través de su historial académico (ver tabla 1.2) podemos valorar los resultados y calificaciones del alumno desde que ha sido escolarizado hasta el momento presente.

Tabla 1.2. NÚMERO DE SUSPENSOS

Curso	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación	Extraordinaria
2014-15	6	5	3	1
2013-14	8	6	6	6 (no presentado)
2012-13	10	8	6	5

El historial contiene datos que requieren de un análisis posterior, pero que nos advierte de las posibles necesidades del alumno. Especialmente interesante es diferenciar si el éxito o fracaso escolar es coyuntural, limitado en el tiempo, o es estructural y ha configurado su forma de ser como estudiante.

Desde el modelo de *tutorización preventivo* que defendemos es un dato esencial que debería tener presente todo profesor. Los parámetros que siguen tratarán de poner luz a un historial académico tan complejo como éste.

Capacidades intelectuales

El rendimiento cognitivo global y factorial medido con tests o pruebas estandarizadas, constituye otro factor fundamental, ya que permite encontrar o descartar una explicación al historial académico.

Cualquier profesor en contacto continuado con distintas generaciones de alumnos puede intuir el nivel intelectual de un alumno determinado, pero existen muchos aspectos que pueden enmascarar este dato y no debemos fiarnos de nuestra intuición. Por ello deberemos solicitar esta información al profesional de la orientación correspondiente cuando tengamos sospechas de que existe una baja capacidad intelectual que explique los

resultados insuficientes de un alumno. De no ser así debemos plantear otras hipótesis como dislexia u otros problemas de lenguaje, de atención, socioemocionales, etc.

Medidas de atención a la diversidad

¿Qué medidas educativas se han utilizado o se están utilizando en este momento? Es importante que desde el principio conozcamos si el alumno ha sido atendido con alguna medida más o menos extraordinaria y cuándo. La existencia de estas medidas depende del sistema educativo en el que nos encontremos. Nos referimos, por ejemplo, a la inclusión del alumno en grupos de refuerzo de lengua o matemáticas, apoyo individualizado, repeticiones de curso, etc.

Competencia curricular

¿Cuál es su nivel medio de conocimientos en relación con el curso en el que está escolarizado? En este apartado debemos señalar el desfase o retraso que presenta el alumnado que requiere adaptaciones curriculares, es decir, modificaciones que introducimos en la programación destinada a su grupo.

Es un dato muy relevante, ya que orienta a los profesores del equipo docente del alumno a la hora de diseñar las posibles adaptaciones. Se puede hacer una estimación del nivel de competencia a partir de evaluaciones iniciales (protocolos de competencia curricular) o después de analizar su expediente académico. Se entiende que un alumno con una materia pendiente del curso anterior tiene un desfase curricular en esa materia de, al menos, un curso; así mismo si tiene materias no superadas de dos cursos anteriores, entendemos que su desfase es de dos cursos o más.

Familia

Variables de tipo familiar que creamos que pueden ser relevantes. Es un parámetro esencial desde el punto de vista educativo. Aspectos como nacionalidad, composición familiar o del núcleo de convivencia, nivel sociocultural y económico, número de hermanos y lugar que ocupa, actitud de los padres hacia el centro, expectativas familiares respecto a su rendimiento y estilo educativo son datos que es esencial conocer para plantearnos cualquier intervención directa con un alumno.

Merecen un comentario singular el *nivel sociocultural* o *socioeconómico* y los *estilos educativos*. El nivel sociocultural es un buen predictor de éxito académico. Las familias con un nivel sociocultural elevado tienen por lo general altas expectativas académicas en relación a sus hijos, lo cual condiciona sobremanera su rendimiento en la mayoría de los casos.

El nivel socioeconómico nos señala las facilidades o barreras con que se puede encontrar un joven en su recorrido académico o las premuras por acabar sus estudios cuanto antes para poder ayudar económicamente a su familia.

Finalmente, el estilo educativo de la familia resulta ser otro factor poderoso que incide

en el éxito o fracaso de su hija o hijo. En el capítulo de actuaciones con familias se dan algunas claves para entender su influencia.

Información cualitativa del proceso

¿Cómo va evolucionando en su proceso de aprendizaje a lo largo de su escolaridad? Este apartado es una especie de «cajón de sastre» en el que volcamos toda la información relevante que vía oral se obtiene fundamentalmente de las sesiones de evaluación o de las diferentes entrevistas que mantenemos a lo largo del curso (padres, alumnos, profesores, etc.). Se selecciona aquella información significativa y relevante a lo largo de su proceso. Conviene ordenarlo por trimestres y cursos escolares, y da una visión global del proceso de un alumno tal y cómo ha sido considerado globalmente por cada uno de los equipos de profesores que ha tenido.

Algunas de estas informaciones iluminan y explican otras variables clave como son el entorno sociofamiliar, el nivel curricular, la capacidad, etc.

Se explicita, por ejemplo, la impresión que sobre el alumno tienen los profesores en un período determinado: «no trabaja lo suficiente; tiene dificultades de comprensión; se le ve poco integrado en el grupo; dificultades de atención; muy motivado por esta materia; lo intenta y no puede…».

Es importante detallar si la afirmación es fruto del consenso entre varios observadores o si se trata de la apreciación singular de un solo agente educativo, o si ocurre en una o en varias materias.

Confidencial

¿Existe alguna circunstancia que condiciona de forma especial su proceso de aprendizaje o de desarrollo? Se trata de datos que requieren por parte de todos de una prudencia extrema, pero supone una información relevante para entender el proceso educativo de cualquier alumno: enfermedad propia o de la familia, situaciones económicas desfavorables, relaciones entre los padres, etc. Dichas informaciones quedan custodiadas por el tutor o tutora y no deben darse por escrito. Normalmente no se explicitan, salvo que sea necesario por el bien del propio alumno o alumna.

Centro educativo de procedencia

Este dato resulta igualmente interesante, pues nos permite, en un momento dado, recurrir a dichos centros educativos para obtener una información más exhaustiva de cursos anteriores. Lo propio será anotar el centro y el nombre del tutor o tutora que tuvo en el último curso.

Decisiones educativas

¿Qué orientaciones o medidas de atención a la diversidad proponemos para el próximo

curso escolar? Este parámetro lo utilizaremos al finalizar el curso para orientar al tutor, jefatura de estudios y equipo docente del curso siguiente de forma que haya continuidad en el proceso educativo que se sigue con el alumno.

Expectativas

¿Qué desea hacer el alumno en el futuro? ¿Cuáles son sus metas a medio y largo plazo? El sentido de su esfuerzo está en sus metas. Su motivación viene dirigida por los fines que se propone. Debe precisarse por cursos escolares, ya que aporta información sobre sus expectativas en el momento actual y sobre la evolución de las mismas a lo largo de su escolaridad.

Enfoque sistémico: ¿Cómo interactúan esas variables?

Manejamos todas estas variables entendiendo que su influencia en el desarrollo educativo del alumno no sigue una relación lineal de causa-efecto. Cada variable forma parte de un factor que interactúa con otros a la vez, configurando un tipo de relación singular con un significado propio, fruto de las interacciones complejas dentro de sistemas interrelacionados. Así pensamos que no cabe atribuir el éxito o el fracaso de un alumno al funcionamiento de su familia o a la acción de uno o varios profesores o a su falta de hábitos; intentamos siempre relacionar todas las variables tratando de encontrar una explicación global de lo que ocurre, así como su determinación en factores para valorar su peso relativo en la resultante final. Por ello, cuando pretendemos introducir modificaciones lo hacemos globalmente, incidiendo en diferentes variables y factores simultáneamente y también en la función que los comportamientos problemáticos desempeñan para la persona y en el mensaje que transmiten.

La narración, el rol, la función que desempeñan en un contexto concreto resultan ser el lenguaje más adecuado para captar esta globalidad, para entender e interpretar situaciones personales complejas. El uso de la metáfora, muy utilizado en el ámbito de la terapia sistémica, puede ayudarnos a visualizar este tipo de interpretaciones sobre los alumnos. En este sentido hablamos más adelante de alumnos como «bebés gigantes», «rebeldes», «invisibles», etc. Una sola palabra tiene el poder de darnos una interpretación comprensiva de la realidad compleja que vive un alumno o alumna, que en un contexto determinado reclama todo el protagonismo y el poder, en otro pretende cambiar la realidad o en otro simplemente pasar desapercibido.

Con ello hemos construido un paradigma explicativo que nos permite realizar valoraciones, detectar necesidades y ofrecer respuestas educativas con un nivel de operatividad aceptable, relativamente rápido y, sobre todo, consensuado por todos los agentes educativos.

Estas situaciones diversas, que definimos con categorías metafóricas, han colocado a los alumnos y alumnas en un *«camino o círculo de desarrollo o de fracaso»* que esquemáticamente exponemos en la figura 1.1.

El éxito o fracaso en el alumno está cargado de significado: supone en unos casos un acto de confianza en la vida, en otros una protesta, una renuncia, una queja… Todas las personas, y el alumnado también, recorremos este círculo miles de veces en nuestra vida.

Cuanto más recorremos el camino de desarrollo (palabras subrayadas en negro) más se afianza nuestra personalidad y somos felices. Cuanto más recorremos el camino del fracaso (color gris), más agresivos somos, más sentimientos negativos tenemos, más infelices nos sentimos. Las alteraciones de conducta del alumnado y el absentismo no son sino eslabones del camino del fracaso. Cuando se recorre repetidamente termina siendo una trampa de la que el alumno no puede salir; entonces tenemos que romper el círculo vicioso. Siempre tenemos que pensar en afianzar el círculo de desarrollo pero las estrategias son las mismas.

Ámbitos de intervención en la dinámica del alumno

¿Cómo se puede afianzar el círculo de desarrollo? ¿Dónde y cómo se puede romper el círculo vicioso de fracaso? Es posible que en algún momento encontremos una explicación, un significado que desmonte o que justifique dicha circularidad. El fracaso escolar puede, por ejemplo, estar arraigado a la queja contra un padre déspota o ser, por el contrario, la renuncia a una lucha vivida como estéril.

No siempre tenemos acceso al significado de la conducta de nuestros alumnos. Deberemos ser humildes y tratar de influir sobre los diferentes factores que dan razón de su funcionalidad o disfuncionalidad.

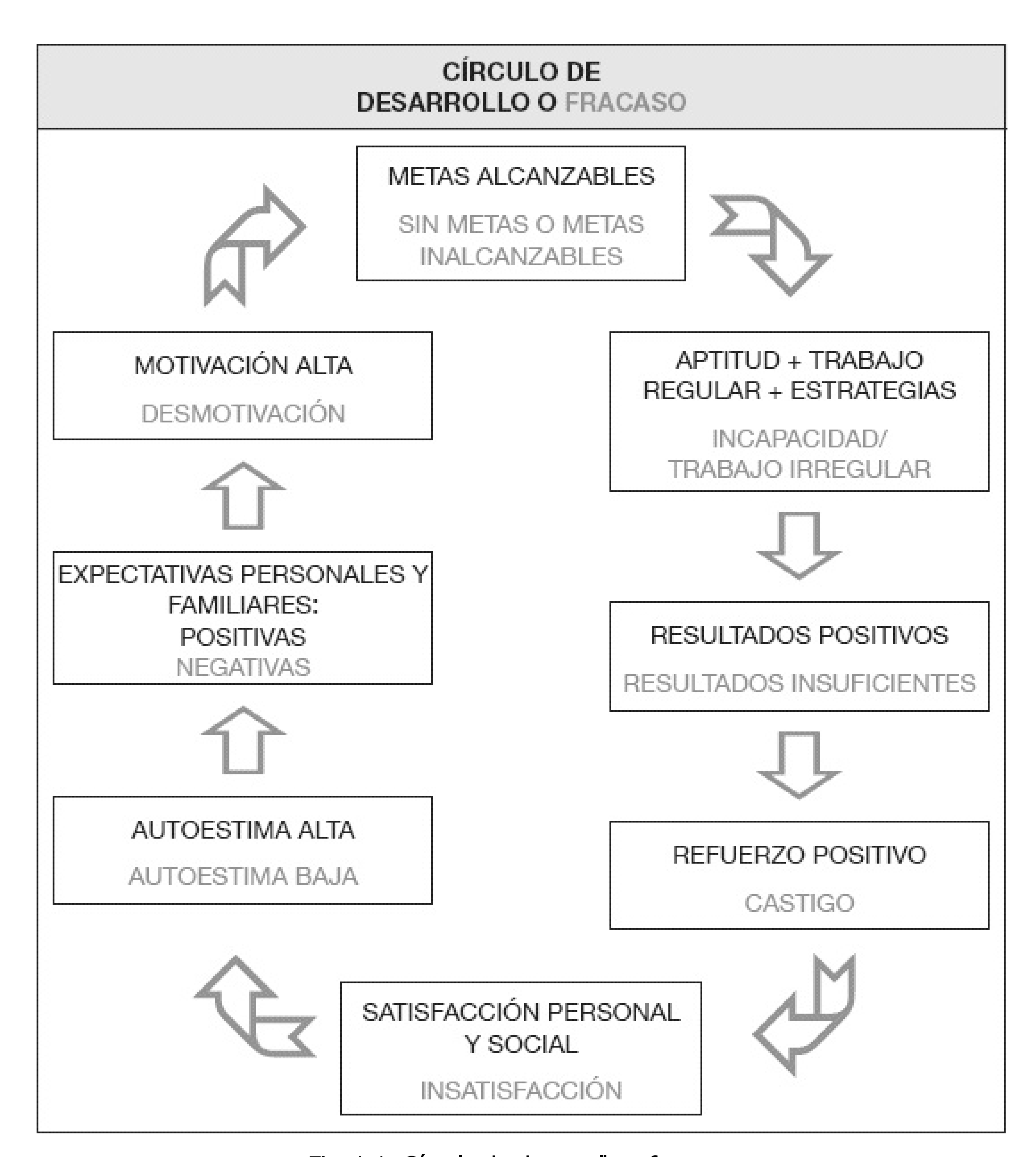


Fig. 1.1. Círculo de desarrollo o fracaso.

En las líneas que siguen tratamos de exponer los ámbitos desde los que podemos intervenir para cambiar la dinámica establecida. Más que una exposición teórica del enfoque sistémico aplicado a la acción tutorial, tratamos de dibujar líneas de intervención que han mostrado su eficacia en nuestra experiencia educativa. Se trata de intervenciones globales, que inciden simultáneamente en varios aspectos y no en uno solo, conscientes del funcionamiento sistémico de la conducta.

- *Metas alcanzables*. Objetivos próximos al nivel de logro de los alumnos. Adaptaciones curriculares y, para todos en general, medidas de atención a la diversidad. Es decir, facilitar el éxito. Es esencial convencer con los hechos a nuestros alumnos de que pueden. Quien lleva tiempo rodando en el fracaso,

necesita convencerse de que su experiencia no es absoluta y que en un momento dado puede cambiarla.

- *Trabajo regular*. Reforzando positivamente, premiando, tanto el trabajo como los resultados. En la sociedad en general y en muchos centros educativos en particular se tienen en cuenta tan solo los resultados; se aprueba el examen o se suspende. Cuando esto ocurre suele no reforzarse en absoluto el esfuerzo y el trabajo invertidos. Una característica de nuestros alumnos fracasados es su escasa tolerancia a la frustración, lo que contribuye a perpetuar su nefasta situación. En este caso debemos forzar el éxito provocando una situación mantenida en el tiempo de esfuerzo. Ello requiere en ocasiones del uso de las técnicas de modificación de conducta. Sólo conseguiremos la motivación intrínseca de nuestros alumnos si antes hemos logrado que tengan la oportunidad de probar, experimentar el fruto del trabajo bien hecho.
- *Resultados positivos*. Sin resultados no hay éxito. Para romper el círculo de fracaso debemos garantizar un mínimo de éxito. Las medidas de atención a la diversidad tratan de facilitarlo ajustando la exigencia a la capacidad intelectual y de esfuerzo de los alumnos en un momento dado (adaptaciones curriculares). Ello no depende sólo de que el alumno se movilice, sino de que los profesionales nos adecuemos a sus posibilidades. Generado el éxito, por pequeño que sea, estamos en condiciones de invertir el círculo de fracaso. A partir de ese momento debemos ayudar al alumno a creer en el cambio. Hacerle consciente. El fracasado tiene una visión distorsionada de la realidad que engrandece sus fallos y empequeñece sus logros. Es nuestra tarea ayudar a los alumnos a «ver su éxito». Para ello el conjunto de los profesionales debemos actuar de forma coordinada y sistemática, tratando de focalizar la atención en los aciertos y no en los errores.
- *Refuerzo positivo*. Siempre debe predominar el reconocimiento del trabajo del alumnado cuando hace lo que debe, sobre el reproche cuando no hace lo que debe. Debemos subrayar y destacar las experiencias de éxito con objeto de que sean generadoras de una nueva dinámica de éxitos. Posiblemente la ausencia de estos reforzadores ha cumplido la misión contraria al desarrollo personal y social de alumnas y alumnos.
- *Satisfacción personal y social*. Cuando se hace algo bien y es reconocido siempre se siente esta satisfacción. Hay que saberla percibir y realzar. Hay que enseñar al alumnado a disfrutar y «regodearse» en lo que les sale bien, en sus éxitos. No sólo es una consecuencia de los aspectos anteriores, sino que es un objetivo en sí mismo. Muchos viven entrampados en la negatividad y la culpa. Son incapaces de disfrutar de sus propios logros, de permitirse saborear las mieles del éxito. Ello suele ocurrir en aquellos que viven en contextos familiares demasiado exigentes, en los que nada es nunca suficiente.
- *Autoestima*. Cuando un alumno tiene baja autoestima hay que modificarla. La estrategia es que siga el círculo de desarrollo muchas veces, es decir, que recorra los pasos anteriores. Dice santa Teresa que «humildad es andar en verdad». El

desarrollo de la autoestima es justamente eso: reconocer las posibilidades reales y huir de juicios extremos muy comunes en los adolescentes, pasando de forma intermitente de la euforia a la depresión. Reconocerse capaz, pero con limitaciones, permite crecer, creer en uno mismo y corregir errores. El criterio de comparación debe ser siempre él mismo, es decir el alumno en concreto con el que estamos trabajando. Los adultos tendemos a comparar a los adolescentes entre sí, conducta que no resulta beneficiosa para nadie. En su lugar debemos acostumbrarles a autoanalizarse, valorando sus logros, haciéndoles competidores de sí mismos, batiendo continuamente su propio record.

- *Nuevas expectativas positivas*. Siempre debemos esperar más del alumnado y expresárselo. Nunca debemos poner techo o barreras al camino que un alumno puede recorrer. Muchas veces hay sorpresas. Si no creemos en nuestros alumnos, no podremos ayudarles. La ausencia de expectativas o el exceso de ellas es señal de fracaso. Los jóvenes se ven en el espejo de los adultos; su falta de madurez les convierte en excesivamente dependientes de nuestra mirada. Como educadores debemos ser conscientes de ello y utilizar este poder al servicio del crecimiento y el desarrollo. Quienes proceden del éxito personal no precisan de estos soportes, pero los que naufragan en su propia inseguridad precisan de los «botes salvavidas» que les lancemos los adultos.
- *Motivación alta*. La motivación es el resultado de haber recorrido el círculo de desarrollo muchas veces, pero no es superfluo infundir gusto, emoción, afición, pasión a todo aquello que el alumnado va trabajando.

En síntesis, podemos afirmar que todo esto forma parte de lo que en los últimos tiempos ha pasado a denominarse *inteligencia emocional*. En el sistema educativo todavía no la hemos incorporado como una capacidad o una competencia a desarrollar. ¿Estamos nosotros educados en este aspecto de la persona? Tampoco hemos sido capaces de utilizarla para que el alumnado aprenda a manejarla. Sin embargo, es probablemente la competencia más básica que existe porque enseña una cosa tan importante como es ser capaz de vivir feliz.

Cuando un alumno tiene dificultades o el éxito académico se le resiste podemos estar ante una situación coyuntural (un despiste o mala racha) o ante un problema estructural, que ha llegado a configurar su modo habitual de funcionar.

Los círculos de desarrollo o de fracaso que hemos descrito en páginas anteriores, reflejan estas situaciones estructurales. Diagnosticarlas a tiempo y determinar las variables influyentes para reforzarlo si es de «desarrollo», o romperlo si es de «fracaso» es una tarea fundamental del trabajo de la tutoría y de la orientación.

Factores que explican y condicionan el éxito académico

La dinámica o situación global en la que se va a encontrar cada uno de nuestros alumnos —en círculo de desarrollo o de fracaso— no se entendería bien sin un análisis

minucioso de los factores que condicionan su rendimiento.

A continuación (tabla 1.3), de forma sintética, exponemos estos factores así como los procedimientos para valorarlos en cada persona, y las variables que componen cada factor.

Tabla 1.3. FACTORES QUE EXPLICAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO		
FACTOR	**EVALUACIÓN (fuentes, técnicas, procedimientos e instrumentos)**	**VARIABLES (a tener en cuenta)**
Historia escolar	- Libro de escolaridad. - Expediente académico. - Entrevista a profesores de cursos anteriores. - Entrevista al alumno y la familia.	- Historia de éxitos. - Historia de fracasos. Relacionando en ambos casos todos los factores descritos en el «círculo de desarrollo o de fracaso».
Aptitudes	- Test de Inteligencia. - Test de Aptitudes. - Observación del rendimiento del alumno en diversas asignaturas.	- Inteligencia. - Memoria. - Aptitud numérica. - Aptitud verbal. - Aptitud espacial. - Razonamiento.
Estrategias de aprendizaje	- Cuestionarios de técnicas y hábito de estudio. - Entrevista al alumno. - Observación del alumno.	- Organización de sus materiales. - Organización de su trabajo. - Uso de las diversas técnicas de estudio.
Nivel de competencia curricular	- Análisis de producciones del alumno (oralmente y por escrito). - Pruebas de competencia curricular. - Expediente académico. - Entrevista a profesores del alumno.	- Global. - En áreas/materias instrumentales. - En cualquier área/materia. - Desarrollo motriz. - Desarrollo de los aspectos comunicativo-lingüísticos.
Estilo de aprendizaje	- Observación del alumno. - Entrevista al alumno. - Cuestionarios.	- Capacidad de esfuerzo. - Constancia. - Atención. - Impulsividad-reflexividad. - Revisa su trabajo. - Ritmo de trabajo: lento, rápido.
Motivación Autoconcepto Autoestima *Aunque no son el mismo factor, están íntimamente relacionados. La motivación a medio y largo plazo depende más del estado del propio alumno que de*	- Observación del alumno. - Cuestionario de intereses. - Entrevista al alumno. - Entrevista a la familia. - Cuestionarios de autoconcepto.	- Interés por las tareas escolares. - Interés por algún tema o asignatura en especial. - Quiere sacar buenas notas. - Se estimula con las alabanzas. - Tiene expresiones como: «no lo sé hacer», «no valgo para estudiar», «soy vago», «soy malo»… - Analizar aspectos emocionales.

las características de las tareas que le propongamos		
Respuesta socio-familiar	- Cuestionarios. - Diálogo del equipo docente. - Entrevista al alumno y la familia. - Entrevista al alumno. - Entrevista a la familia.	- Componentes familiares. - Interacción entre ellos. - Pautas educativas de los padres. - Interacción adultos (familia y profesores). - Grado de autonomía del alumno. - Expectativas (familia y profesores) - Exigencia-sobreprotección

2. Actuaciones para atender individualmente a los alumnos

Con todo lo expuesto hasta aquí, sugerimos una serie de acciones que podemos realizar para conocer a cada persona de nuestro grupo-clase. Supone cierto volumen de trabajo pero desde nuestra experiencia sabemos que es posible y muy útil. También dedicamos un apartado especial a la acogida a alumnos de nueva incorporación al centro educativo.

Análisis del expediente educativo del alumno

Cuando nos hacemos cargo por primera vez de un grupo de alumnos es conveniente que nos habituemos a consultar el expediente con el historial académico de cada alumno. De forma semejante a lo que ocurre en el mundo sanitario donde es muy importante el historial médico para realizar buenos diagnósticos e intervenciones, desde la perspectiva educativa, para la comprensión del estado de cada alumno en un momento determinado es imprescindible conocer su historial anterior; y éste se recoge básicamente en su expediente.

Los expedientes se conservan en la Secretaría del centro educativo. *¿Qué datos encontramos en ellos?* Nos aportan los datos personales fiables y sin errores como son nombre, apellidos, centro de procedencia y fecha de nacimiento. A éstos datos se unen los referidos a calificaciones en cada uno de los cursos y medidas específicas de atención a la diversidad adoptadas (apoyos, repeticiones de curso, etc.). Estos últimos son muy importantes porque nos permiten conocer desde una perspectiva longitudinal el proceso académico del alumno.

Con el fin de poder visualizarlos rápidamente y poderlos manejar con agilidad nosotros hemos creado un sistema codificado; con pocos signos podemos tener una visión global de la trayectoria de un alumno durante su escolaridad. Incluimos nivel o curso, media aritmética de calificaciones y número de suspensos, tal y como ejemplificamos a continuación refiriéndonos un alumno concreto.

4P2 - 6P4R3 - 1S5R2 - 2SCE5,4 - 3SDC

Esta secuencia significa:

«En 4º de Primaria suspendió 2 áreas; en 6º de Primaria le quedaron 4, repitió curso y le volvieron a

quedar 3 áreas el curso que repitió; en 1º de Secundaria le quedaron 5 materias, repitió y le quedaron nuevamente 2; en 2º de Secundaria se incluyó en el Programa de Compensación Educativa y le quedaron 5, pero tras los exámenes de septiembre le quedaron 4; actualmente cursa 3º en un Programa de Diversificación Curricular destinado a alumnos con dificultades académicas»

Cuestionario base para conocer al alumno

El cuestionario nos permite obtener de forma económica una gran cantidad de información escrita en muy poco tiempo. Es bueno que diseñemos nuestro propio cuestionario; podremos ir perfeccionándolo año tras año, suprimiendo preguntas irrelevantes e introduciendo otras que desde nuestra experiencia nos proporcionen la información y las opiniones de nuestros alumnos que necesitemos.

Sugerimos algunos aspectos que para nosotros son siempre de interés:

- Nivel de estudios y situación laboral de los padres.
- Número de hermanos y lugar que ocupa el alumno.
- Tiempo diario que suele dedicar a la realización de las tareas escolares en casa, diferenciando ejercicios y estudio.
- Estrategias que suele utilizar para preparar un examen.
- Ayudas que tiene el alumno fuera del centro escolar como asistencia academias, profesor particular, ayuda de algún familiar, etc.
- Expectativas de futuro, profesiones que le atraen más, estudios que piensa elegir, etc.
- Expectativas de la familia.
- Aficiones, preferencias de ocio…

Hemos de partir de la base de que las contestaciones a estos cuestionarios han de ser confidenciales y así hemos de asegurarlo; podemos igualmente abrir la posibilidad de que manifiesten cuestiones que más les preocupen.

Este instrumento puede requerir en algunos casos del uso de otras técnicas posteriores a aplicar con algunos alumnos para completar o esclarecer la información que se derive del mismo. Normalmente centramos nuestra atención para ello en el alumnado con necesidades educativas específicas o en el alumnado con bajo rendimiento académico según figura en su expediente académico. No obstante, determinadas respuestas del alumno referidas a otros factores como son baja autoestima, problemas de integración social, etc., pueden igualmente requerir un análisis más detallado.

Entrevista con la familia

No conoceremos bien a cada uno de los alumnos y alumnas del grupo si no conocemos a sus familias. La entrevista es uno de los medios más eficaces para lograrlo. Por ello hemos de proponernos mantener una con cada familia a lo largo del primer

trimestre. Obviamente debemos priorizar las familias de aquellos alumnos que presenten mayores dificultades, cualquiera que sea la causa.

Para que podamos tener un contacto mínimo con todas, deberemos limitar el tiempo de cada entrevista; veinte minutos bien organizados pueden ser suficientes. Después, la frecuencia será dictada por la evolución de cada uno. Sin embargo, por defecto, conviene establecer un mínimo de entrevistas formales a lo largo del año, aunque sean para informar y confirmar que todo transcurre positivamente.

En el capítulo diez hablamos de la entrevista como técnica principal para el trabajo con las familias.

Entrevista con el alumno

Con los alumnos tenemos muchos contactos, casi siempre en grupo, la mayoría superficiales referidos a contenidos relativos al funcionamiento del mismo o con cuestiones de aprendizaje de por medio. En pocas ocasiones se produce una relación personal, directa. Sin embargo, para conocerles es necesario este contacto personal, sobre todo al principio. Por ello también proponemos planificar el tiempo para mantener una entrevista con cada uno. No podrán ser muy largas puesto que, desgraciadamente, no dispondrás de tiempo para ello. Entre 10 y 15 minutos pueden ser suficientes.

Del mismo modo que con las familias, es mejor que no pase mucho tiempo desde el principio del curso, porque del conocimiento de cada uno vendrá la intervención educativa adecuada. Para integrar mejor la información podemos hacer coincidir la entrevista con el alumno y con su familia en la misma semana, o bien en días próximos.

También conviene establecer un mínimo de entrevistas formales a lo largo del año; un contacto individual personal, más allá de la clase y de la convivencia diaria, resulta esencial. Para un buen tutor no puede haber tutorandos «invisibles», esos que tienden a pasar desapercibidos.

Además de estas entrevistas formales siempre tendremos los contactos incidentales que se producen en las entradas y salidas de clase, en los pasillos, mientras realizan tareas individuales en clase o en la sesión de tutoría, etc. A través de estos encuentros personales podemos ganarnos el respeto necesario, generar el clima cálido adecuado, así como realizar un seguimiento de la evolución de cada uno de nuestros alumnos.

En nuestras relaciones con cada alumno hemos de tener siempre en cuenta que nuestro rol con ellos es complejo; hemos de compaginar diferentes funciones, dependiendo del momento y del objetivo que persigamos en cada caso; a veces seremos el adulto que le escucha y anima, otras el que le regaña o le llama la atención. Sea cual sea la posición que debemos adoptar en cada momento, nuestro talante debe ser siempre positivo. No les podremos educar si no perciben de nuestra parte una aceptación incondicional. No hay recetas ni actuaciones que debamos cumplir, es más bien una actitud de ayuda.

En cualquier caso, no infravaloremos este tipo de relación con el alumno. En la medida en que nos convertimos en una figura adulta valorada y respetada, nuestros

gestos y palabras adquieren un poder inestimable para ellos. Un guiño, un intercambio de saludos, un sencillo *¿cómo te va?*, puede aproximarnos a ellos, darles un empujón o servir de apoyo en un momento difícil. En medio del estrés a que se puede ver sometido un tutor en los tiempos que corren, el uso de las tecnologías, el correo electrónico o los mensajes de texto al teléfono móvil, puede ayudarnos igualmente a comunicarnos de modo eficaz con nuestros alumnos con un coste mínimo en tiempo y recursos.

Exámenes y pruebas estandarizadas

Como estamos viendo, las variables intervinientes en el desarrollo educativo de un alumno son muchas. La variable inteligencia, sin tener un valor absoluto, es importante: la primera medida de atención a la diversidad debería ser exigir a cada uno en razón de sus capacidades, y para ello hay que conocerlas.

Será el especialista en orientación escolar quien nos proporcione este dato. Si no lo tuviera, deberemos trabajar en el centro educativo para que se implante un sistema de valoración de aptitudes intelectuales de todo el alumnado. En cualquier caso, debemos solicitar la evaluación de estos factores en los alumnos que tengan más dificultades.

De especial interés resulta el contar con algún cuestionario de adaptación que nos permita identificar variables psicosociales que puedan afectar al rendimiento de nuestros alumnos. Algunos de estos cuestionarios vienen en manuales de tutoría y no precisan de la intervención de profesionales especializados.

En cuanto a otro tipo de aptitudes más relacionadas con nuestra propia materia, contamos con los protocolos de competencia curricular elaborados para determinar el nivel de los alumnos en diferentes materias. En este sentido los exámenes finales de los cursos anteriores pueden servirnos. Hay muchos profesores que tienen elaboradas pruebas de evaluación inicial; pueden ser muy útiles.

Toda esta información resultará esencial en la sesión de evaluación inicial que realizaremos con el equipo docente. Por otra parte, la información aportada por cada profesor enriquecerá la nuestra propia, lo cual nos permitirá tener una visión más precisa de las características y necesidades de nuestros alumnos.

Observación incidental y sistemática

La observación es una técnica de investigación, imprescindible en nuestro quehacer diario como educadores. Su dificultad reside en el objeto de nuestra observación; hay que *saber mirar*. Para esto es fundamental tener presentes las variables relevantes en el proceso de aprendizaje del alumnado que más arriba hemos comentado. La observación va a ser muy útil sobre todo para averiguar:

– *Estilo de aprendizaje*. ¿Qué hace el alumno o cómo se organiza para afrontar la realización de las tareas o para resolver una pregunta o un problema? ¿Se planifica

previamente o inicia la realización sin una reflexión previa? ¿Qué tipo de informaciones utiliza mejor? ¿En qué contextos obtiene mejor rendimiento? ¿En qué medida es autónomo para realizar determinadas actividades?

- *Autoconcepto*. ¿Qué piensa el alumno de sí mismo? ¿Se valora? ¿Cree en sí mismo? Esto no suele averiguarse con preguntas directas; es más fácil observarlo estando atentos a sus verbalizaciones, a qué atribuye lo que le sale bien o mal, a cómo se describe a sí mismo en redacciones, cómo reacciona ante los errores cometidos, etc.
- *Causas de los problemas de comportamiento*. Cuando estos son reiterados podemos intentar averiguar las claves que inciden en que se produzcan estas conductas por medio de la observación y registrando las circunstancias de esos momentos: en qué contexto se producen, qué ocurre antes, que hacen los demás después, qué solemos hacer nosotros, etc.

La observación más eficaz es la llamada «sistemática». Esta nos exige fijar previamente qué es lo que queremos ver y registrarlo de forma minuciosa por cualquier medio (escrito, audio, audiovisual). Posteriormente se analizan los datos para llegar a conclusiones útiles. El ritmo de la vida escolar no suele permitir que podamos realizar observaciones de este tipo mientras desempeñamos nuestro trabajo en clase, recreos o pasillos. Siempre podrá ser un compañero o el orientador quien realice observaciones sistemáticas de alguno de nuestros alumnos.

Acoger a un alumno nuevo

El clima general de convivencia en un centro escolar es un factor educativo muy importante; si el clima es positivo, agradable, tolerante, respetuoso con las personas, cálido y afectuoso, el nuevo alumnado que se incorpora tiende a adaptarse al mismo con relativa facilidad. El momento en que un alumno o alumna ingresan por primera vez es crucial y hay que cuidarlo. Lo ideal es que el centro cuente con un *Plan de Acogida*. Si no lo hubiese, podemos plantearnos algunas acciones desde nuestro grupo-clase.

La necesidad de este plan dependerá del número de ingresos nuevos que se produzcan a lo largo del curso. En muchas zonas la incorporación de alumnado inmigrante es constante; en otras zonas puede ser menos frecuente. En todo caso, nos ponemos en la primera situación.

Una reflexión sobre el alumnado inmigrante que se incorpora al centro

La acogida debemos planteárnosla con cualquier alumno o alumna, independientemente de su origen, pero ha de tener una consideración especial el alumnado y las familias inmigrantes porque habitualmente se encuentran en una situación personal más difícil: cambian de país, cultura, idioma, amigos, familiares; desconocen el lugar en el que van a vivir, sus posibilidades, recursos, etc.

Los especialistas en problemas psicológicos derivados de las migraciones hablan del «duelo» que padecen estas personas por la sensación de pérdida que tienen, semejante a la que sufren quienes pierden a un ser querido con su muerte. Los inmigrantes sufren varios «duelos» derivados de múltiples factores: por la separación de familiares y amistades, cambio en el uso habitual de la lengua materna, choque cultural, por la pérdida de los paisajes, pérdida de su estatus social, pérdida de contacto con el grupo étnico de origen, aumento de la inseguridad física, etc.

Dentro de todos los inmigrantes probablemente quienes más sufren son las personas jóvenes de entre 11 y 16 años porque en este momento evolutivo la interacción con sus iguales es fundamental. Encajar el desarraigo que trae consigo dicho cambio e iniciar un nuevo proceso de establecimiento de relaciones no son tareas fáciles en esta etapa de su vida. Es bueno que desde el centro educativo seamos conscientes de las dificultades para poder paliarlas y compensarlas adecuadamente.

Analizaremos los problemas que pueden sufrir para poder comprenderlos mejor:

- *Problemas de carácter emocional:* el dolor por la pérdida de lo conocido y querido en toda su infancia, la pérdida del padre o la madre, de los abuelos u otros familiares cercanos, de sus amigos, sus costumbres, sus juegos, su clima, sus lugares de referencia… Este aspecto supone un duelo emocional muy profundo que se superará en más o menos tiempo, dependiendo de la acogida que les prestemos y de que a su vez el resto de las dificultades se vayan resolviendo.
- *Problemas derivados del rechazo de los demás:* hace referencia a aquellos factores que no dependen de los comportamientos de la persona sino de hechos objetivos como puede ser el origen, el color de la piel, la nacionalidad o la lengua, por los cuales, en estas edades, sufren a veces situaciones de rechazo o de fragilidad. Abordar este aspecto es tarea de toda la sociedad (legislación, medios de comunicación, escuela, otros sectores sociales…) e implica la condena sin reservas de cualquier forma de racismo o xenofobia que pueda darse entre nuestros jóvenes, y un trabajo de educación y prevención para evitar este tipo de conductas y actitudes.
- *Problemas derivados de la falta de información:* nos referimos a la falta de información que muchas de estas personas sufren cuando llegan a un país que no es el suyo, con costumbres, cultura, aprendizajes escolares con diferentes currículos, distinta historia y sistemas sociopolíticos que desconocen. Esto no depende de la inteligencia o capacidad de aprender de este alumnado, pero les dificulta el aprendizaje y su consecuencia más habitual es el fracaso escolar de muchos niños y jóvenes que obtenían en sus países de origen resultados medios o buenos y que han llegado aquí con la ilusión y el proyecto de obtener una vida mejor.

  Su primer contacto con la escuela es harto difícil, confundiéndose a menudo sus lagunas culturales con una menor capacidad de la que tienen realmente. Normalmente no suelen hacer preguntas sobre lo que no entienden, ya que

perciben que sus dudas son un conocimiento obvio para todos los demás. Temen ser objeto de burlas de sus compañeros. A menudo encontramos alumnos y alumnas que nos esperan al final de la clase para preguntar el significado de una palabra, un concepto o algún conocimiento básico que a ningún profesor se le ocurriría explicar por darlo por sabido de sobra por todos los alumnos de esa edad. Esta dificultad les impide continuar el trabajo propuesto. Si nos adelantamos a ello, el problema es tan fácil como rápido de solucionar.

Por lo tanto, debemos tratar de ofrecer la clase como un espacio abierto, plural, comprensivo e inclusivo, donde tengan cabida todo tipo de alumnos, tratando de satisfacer sus necesidades, conectando con sus intereses y aportando todos los recursos que estén a nuestra disposición para dicha finalidad.

Conscientes del momento difícil que atraviesan estos alumnos al llegar al centro te proponemos algunas actividades, a modo de protocolos de actuación para facilitar la adaptación de estos alumnos cuando se incorporen a tu grupo. Esto puede producirse al iniciarse el curso en septiembre o a lo largo del mismo, en el caso de los inmigrantes.

Acogida del alumnado inmigrante que se va incorporando a lo largo del curso

Planteamos un *Protocolo de Actuación* con diferentes actividades y protagonistas. Algunas las realizará el tutor o el grupo-clase directamente. Otras son más propias de otros estamentos y profesionales del centro. Si no lo hicieran podemos sugerirlo.

PASO 1: Cuando la familia llega al centro, el personal auxiliar de servicios le presentará a algún miembro del *Equipo Directivo* para que pueda darles la bienvenida. Cuando por motivos de idioma la comunicación sea difícil, se puede recurrir a alumnos o alumnas de la misma nacionalidad. Se trata de proporcionar un referente claro a la hora de resolver dudas, conocer diferentes servicios que el centro educativo y la comunidad le ofrecen, etc.

Conviene que la familia y el alumno mantengan, a continuación, una entrevista con los profesionales encargados de realizar una acogida más personal que la meramente institucional. En la entrevista se informará a la familia que se va a hacer una valoración del alumno para conocerle mejor y poder ofrecerle la atención educativa que necesite. Se establecerán los tiempos para hacerla, a ser posible en 2 o 3 días como máximo.

En esta misma entrevista se recabará toda la información relevante sobre la familia, sus circunstancias actuales y pasadas:

- Nivel de escolarización anterior y edad en la que la comenzó.
- Perspectivas de permanencia en el centro, (proyecto migratorio).
- Nivel de estudios de los padres.
- Valores y datos culturales.
- Disponibilidad horaria de los padres.
- Otras cuestiones relevantes.

PASO 2: Tras esta primera entrevista, este mismo profesional *enseñará las instalaciones del centro educativo* al alumno y su familia.

PASO 3: La familia pasará por *secretaría* para formalizar la matrícula.

PASO 4: *Valoración del alumno*. Es lógico realizar una valoración inicial con el alumnado que se incorpora nuevo, para determinar su nivel de competencia curricular y otros extremos. Las facetas a valorar serán las siguientes:

- Situación familiar, condiciones socioeconómicas.
- Antecedentes escolares.
- Antecedentes personales, del desarrollo, etc.
- Nivel cognitivo.
- Nivel de Competencia Curricular en Lengua y Matemáticas, como áreas instrumentales.
- Nivel de dominio del español.
- Expectativas de futuro.

PASO 5: *Asignación de grupo-clase*, dependiendo de las medidas de atención a la diversidad que precise. Una vez asignado el grupo-clase, el alumno será presentado como profesor-tutor. Comprobaremos si se ha realizado todo lo anterior. Pediremos información sobre ello. Si no nos han presentado a la familia la citaremos para que podamos conocernos, una vez que conozcamos a su hijo, después de dos o tres semanas.

En esa primera entrevista iniciaremos el trabajo de colaboración que la tarea educativa requiere. Además, garantizaremos que reciban la información del funcionamiento básico del centro; aspectos como: calendario escolar, periodos de vacaciones, días no lectivos, finalización del curso, evaluaciones, fechas de recepción de boletines informativos del progreso de su hijo, posibilidad de realización de actividades extraescolares, normas del centro, horario de tutoría con padres, justificaciones de las faltas de asistencia, material escolar necesario, hábitos de estudio y pautas a seguir en casa, excursiones y necesidad de autorización, etc.

PASO 6: Asignación de un *alumno tutor*. Podremos seleccionarlo de entre los que se ofrezcan de forma voluntaria, españoles o, preferiblemente, inmigrantes de cursos anteriores que hayan conseguido una buena adaptación social y escolar. Estos alumnos, escolarizados en los cursos altos, pueden celebrar una primera reunión o entrevista en la que cuenten su propia experiencia y la forma en que sus dificultades se han ido superando.

Posteriormente pueden mantener reuniones periódicas, en las que les ayuden a resolver los conflictos sociales o escolares que vayan surgiendo, les apoyen con la propia experiencia por la que estos alumnos ya han pasado al llegar. El alumno tutor puede suponer un buen referente y modelo para abrir sus expectativas en la continuación de los

estudios. Estos «compañeros-tutores» dotan a los recién llegados de una cierta seguridad frente a los conflictos de tipo xenófobo que pueden sufrir los nuevos alumnos. A menudo es más fácil para ellos hablar y comunicarse con sus compañeros que con el profesorado.

Si el centro no es proclive a esta actuación o no hay un número suficiente como para crear esta estructura, podemos organizarnos dentro del propio grupo-aula; un compañero o compañera voluntario, o nombrado por nosotros atendiendo a determinadas características, puede tutorizar al alumno nuevo durante las primeras semanas. Probablemente se integrará progresivamente y hará innecesario que esta tutorización se prolongue mucho en el tiempo.

3. Pautas de intervención según perfiles individuales de los alumnos

Siempre es arriesgado y muchas veces muy poco conveniente etiquetar o establecer tipologías cuando se trata de personas, sobre todo si pretendemos educar, porque puede suponer equivocar las expectativas, forzar su desarrollo o limitarlo, sobre-exigir o sobreproteger, en definitiva, no tener en cuenta algunas variables personales permanentes o temporales importantes. Sin embargo, del mismo modo que en el ámbito de la salud, a pesar de que se sabe que un enfermo no es nunca igual a otro, se definen enfermedades y se crean protocolos de actuación para cada tipo de enfermedad, en educación debemos caminar en esa misma línea en aras de ser más eficaces, teniendo siempre la cautela de considerar y tratar a cada alumno o alumna como único.

Los *Protocolos de Actuación* se utilizan en múltiples profesiones, sobre todo en las que se actúa directamente con las personas. Suele ser necesario tomar decisiones con cierta rapidez y hay muchas variables intervinientes. En educación estos protocolos suponen tener claros los objetivos que queremos conseguir. Detrás de ellos siempre hay una concepción de la educación, del aprendizaje e incluso del funcionamiento básico del ser humano.

En un Protocolo de Actuación se establecen las acciones concretas que van a ponerse en marcha para resolver un problema o conseguir unos objetivos. Los que llevamos algún tiempo en esta profesión hemos visto protocolos para abordar el absentismo, acoso escolar, problemas de disciplina, etc., que afectan a unos pocos. No conocemos ningún protocolo que nos marque cómo actuar de forma individual y, sobre todo, colectiva por parte de todo el equipo docente, en problemáticas que están casi siempre presentes en nuestras aulas planteadas por distintos tipos de alumnado.

En nuestra experiencia personal como docentes, tutores y orientadores, nos hemos encontrado, como cualquier otro maestro o profesor, con alumnos y alumnas con características similares, y con los que hemos actuado o intervenido de forma semejante, obteniendo buenos resultados. Queremos aportar esta experiencia para que en la trayectoria profesional, no tengamos que partir de cero cuando nos enfrentemos a los problemas que plantea la actuación de un profesor-tutor con un alumno o alumna concreto. Dejarnos guiar sólo por el sentido común y la pura intuición no es conveniente, porque a veces nos fallan.

La metáfora como medio para reflexionar sobre situaciones habituales en las aulas

A falta de una clasificación de consenso en la literatura pedagógica, hemos puesto denominaciones que intuitivamente nos permitan saber a qué tipos de alumnos o alumnas nos estamos refiriendo. ¿En esta clasificación están todos? Creemos que es una tipología bastante significativa y reconocible desde la experiencia de múltiples educadores.

Usamos metáforas para reflexionar sobre situaciones habituales en las aulas; la metáfora es una visión global y sugerente referida a la situación del alumno o alumna, que nos permitirá entender qué le pasa e intervenir de una forma adecuada y eficaz.

En cada uno de los tipos que te vamos a presentar encontramos una gradación entre quien presenta las características de uno de los tipos de forma clara y aguda hasta quien tiene rasgos tan leves de alguno de ellos que ni siquiera requieren intervención. En todo caso, es muy útil para nuestra tarea educadora, tenerlos en cuenta. Estos son los tipos que hemos definido como:

- El «bebé gigante».
- El «prisionero en el fracaso».
- El «pirata».
- El «superviviente».
- El «invisible».
- El «rebelde sin causa».
- El «brillante».
- La «persona de cristal».

En los siguientes epígrafes abordaremos cada uno de estos tipos y explicaremos cada metáfora. Empecemos por el primero y, probablemente, el más complejo de abordar.

El alumno inmaduro: el «bebé gigante»

Descripción

Es un tipo de alumno o alumna que, por las pautas educativas utilizadas en su familia, no tiene interiorizada la existencia de ciertos límites en sus comportamientos, sobre todo sociales. Su comportamiento es similar al de un bebé, reclamando protección y cuidados sin asumir responsabilidad alguna. Suele ser reacio a cumplir las normas y no acata la autoridad fácilmente. No acepta, ni conceptualmente ni emocionalmente, que otra persona, aunque sea profesor, le imponga algo, si esto va contra su voluntad o deseo. En caso de sufrir una contrariedad se «enrabieta», no entiende por qué tiene que obedecer; argumenta y da razones para no hacerlo, y se siente mal si cede. Está acostumbrado a tenerlo todo a cambio de nada y se cree con derecho a ello. Vive en una especie de prisión afectiva que le incapacita para ser feliz, para superarse a sí mismo, vencer una

dificultad, etc.

Las familias, ante los problemas de conducta que su hijo o hija plantea, tienden a desviar la culpa al centro educativo, a la profesora o profesor, a algún maestro que tuvo en cursos pasados, a los compañeros de clase… También suelen reafirmarse en que esos problemas no ocurren nunca en casa. Cuando algunas familias llegan a reconocer claramente el problema lo circunscriben al entorno escolar y piden que este lo solucione, sin implicarse mínimamente en la búsqueda de soluciones.

Estos casos no son tan abundantes como parece deducirse de la opinión generalizada que se ha creado por la influencia de los medios de comunicación —los «pequeños tiranos», los hijos que maltratan a sus padres…— pero los casos que hay exigen del profesorado mucha energía para dar respuestas educativas adecuadas.

Pautas educativas

La intervención educativa en estos casos es siempre urgente. Posponer en el tiempo el abordaje del problema contribuye a que se agrave. Cuando se interviene en Educación Infantil o Primaria se suele reconducir mejor y las medidas educativas surten efecto con mayor rapidez, pero en esas etapas los síntomas son menos agudos o graves y con frecuencia pasan desapercibidos.

Cuando este alumnado llega a la adolescencia y su falta de límites se suma a la problemática de oposición y rebeldía propias de esta etapa evolutiva, los síntomas son mucho más claros; entonces el problema es más difícil de atajar tanto en el ámbito familiar como en el entorno educativo formal.

El primer objetivo educativo es que la familia entienda que tiene un problema; el atribuir la responsabilidad del mismo a los demás es una de las causas de los comportamientos de su hijo. Pero no les convenceremos de ello únicamente diciéndoselo; es necesario mostrarles o describirles comportamientos concretos. En las primeras ocasiones tienden a culpar al profesorado del momento o, a veces, al de cursos anteriores; e incluso extienden la culpabilidad a todo el entorno escolar. También culpan a los compañeros y aluden a que la mayoría hace lo mismo.

Debemos ser inflexibles y no entrar a debatir o analizar hecho por hecho; si la familia no entiende la palabra debemos comunicarnos con hechos. La aplicación rigurosa del reglamento escolar es una buena forma de decirles que el centro no puede permitir este tipo de comportamientos. De esta manera desequilibraremos la situación y contribuiremos a que vayan siendo conscientes de que existe un problema. En este punto podemos encontrarnos con que la familia solicita un cambio de centro en un típico comportamiento de evitación.

Ser excesivamente condescendientes o comprensivos en estos casos es un error importante que no hace más que perpetuar y agravar el comportamiento indulgente. Cuanto antes mostremos a la familia nuestra firmeza con ese modo de proceder, mejor será para el centro y, sobre todo, mejor será para el alumno o alumna en cuestión.

En realidad son las familias quienes generan «bebés gigantes», y son éstas las que

precisarían de un tratamiento. Son padres y madres a los que les cuesta ejercer la autoridad por motivos diversos: sentimientos de culpa, su propia infancia, falta de autoestima, desacuerdo entre los padres, etc. En el caso de que reconozcan el problema se les puede aportar alguna pauta de actuación o incluso sugerir que soliciten los servicios de profesionales de la terapia familiar. En todo caso, conocer estas circunstancias puede ayudarnos a comprender el origen o la causa que mantiene el problema y encauzar mejor la solución con el alumno.

Cuando la colaboración de la familia sea difícil o imposible, cualquiera que sea el motivo, hemos de tener claro que podemos educar al alumno y modificar sus comportamientos dentro del entorno escolar. Cuanto más joven, más posibilidades tendremos de lograrlo. Puede llegar a distinguir personas y entornos, y mostrarse respetuoso dentro del centro aunque en la calle o en su casa no ocurra.

Estos alumnos y alumnas necesitan pautas de actuación claras y firmes. Hemos de intervenir con cierta frialdad, objetivando el problema, reduciendo nuestro compromiso afectivo en el caso, para evitar que la situación nos desequilibre; no es eficaz actuar de forma visceral y reactiva; hay que evitar la implicación personal y aumentar la implicación profesional. Localizado el problema, conviene establecer una estrategia que llevaremos a cabo de forma consistente, sabiendo que no habrá probablemente resultados inmediatos. Debemos dejar que las medidas correctivas decididas hagan su efecto.

Como profesionales de la educación debemos asumir que este tipo de casos no tiene fácil solución. El tratamiento educativo requiere primero del cambio de mentalidad de sus educadores y luego del propio sujeto. Este proceso puede durar años. En la medida en que actuemos en la dirección adecuada se acortará el proceso.

Por la complejidad de la intervención, es bueno tener una estrategia clara, un Protocolo de Actuación que nos facilite la tarea de tomar decisiones individuales y colegiadas. Proponemos el siguiente:

- Acordar con todo el equipo docente qué medidas disciplinarias adoptaremos ante su comportamiento.
- Intentar que todo el equipo se mantenga firme en las medidas acordadas.
- Informar a la familia y al propio alumno de las consecuencias que se seguirán ante sus comportamientos inadecuados.
- Mantendremos informada a la familia de cualquier conducta inadecuada y de las medidas tomadas por el centro, según vayan ocurriendo.
- Pactaremos las medidas que va a tomar la familia, de forma concreta.
- Estableceremos un reparto o distribución de funciones entre tutor, jefatura de estudios, orientador, resto de profesorado. No todos hemos de hacer el mismo papel ni todos hemos de ser permanentemente sancionadores; debe haber siempre alguien que concilie, razone, haga reflexionar, mantenga mayor cercanía afectiva, etc.
- Si transcurre un determinado tiempo en el que el alumno cumple con sus obligaciones y no se producen conductas inadecuadas, debe establecerse un

sistema de reconocimiento y reforzamiento positivo, tanto por parte del profesorado como de la familia.

En todas las intervenciones debemos tener presente que rechazamos y queremos eliminar sus conductas; no rechazamos su persona. Esto es muy importante porque permitirá al alumno no situarse en posiciones de resistencia de todo el sistema escolar, lo que llevaría a una rebeldía que imposibilitaría toda educación.

Lo ideal sería escribir en un documento donde se especifique a qué se compromete el centro educativo, la familia y, a ser posible, el propio alumno. Se trata del *compromiso educativo* que explicamos en el capítulo diez; es un procedimiento de intervención integral con los casos difíciles.

Sin embargo, no hay que dar la impresión al alumno o a la familia de que se trata de una «negociación» entre iguales. Ofrecemos un pacto o, en su defecto, la aplicación estricta del reglamento. Será importante revisar periódicamente el cumplimiento de lo pactado. Interesa establecer un calendario que, de no mediar algo extraordinario, cumpliremos.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL «BEBÉ GIGANTE»

- Actuar rápidamente y de forma coordinada el equipo docente, jefatura de estudios y orientador.
- Ningún comportamiento problemático debe quedar sin consecuencias.
- Implicar a la familia y actuar en colaboración estrecha con la misma.
- Evitar el desgaste como educadores, asumiendo la dificultad del caso.
- Mostrar firmeza, paciencia y aceptación incondicional de la persona.
- Pactar con el equipo docente un protocolo de actuación que nos facilite la toma de decisiones a cada profesor y a todo el equipo.

El alumno «prisionero en el fracaso»

Descripción

Hay muchos alumnos que acumulan suspensos, evaluación tras evaluación. Van viviendo una importante historia de fracasos y es probable que vayan entrando o ya estén presos de su propia frustración en lo que hemos llamado «círculo vicioso de fracaso». La consecuencia lógica de esto es una gran desmotivación, falta de expectativas, ya no se proponen nuevas metas y no se esfuerzan por aprender. Entran en un proceso en el que cada vez lo intentan menos, incrementan el número de suspensos, se desmotivan más, van dejando de hacer las tareas y, dependiendo del mayor o menor control familiar, pueden empezar a faltar a clase. Viven en una celda cuyos barrotes son la percepción que tienen de sí mismos. Cuando por edad existen alternativas a seguir en el centro escolar, rápidamente optan por marcharse.

A nosotros como profesores este alumnado nos produce gran desesperación porque,

por más ánimos, reproches, avisos a su familia, conversaciones con los demás profesores, etc., no conseguimos que reaccione. El mal está asentado en la construcción que hace el sujeto de sí mismo.

Pautas educativas

En primer lugar son personas que necesitan ser entendidas. El análisis consistente en pensar que la causa de todo es que son «vagos» es demasiado simplista y no ayuda. Creer que van a motivarse con consejos y palabras sobre un buen futuro laboral si trabajan o un porvenir desastroso si no lo hacen es muy ingenuo por nuestra parte.

Intentemos ponernos en su lugar por un momento: ¿cómo puede estar motivado para hacer sus tareas y estudiar si tiene el convencimiento más absoluto —lo deduce de una larga experiencia— de que no le servirá de nada? ¿Quién puede estar motivado por unas tareas que sistemáticamente le salen mal? ¿Estaríamos muy motivados nosotros por nuestro trabajo de profesores si día tras día las clases nos salieran mal y el alumnado o las familias nos lo echaran en cara trimestralmente? Probablemente el trabajo tendría algunas características propias de un suplicio.

Hagamos un análisis más riguroso: ¿cuál es o puede ser la causa del inicio de este camino negativo? Volvamos al círculo de fracaso; el problema suele iniciarse en varios *puntos críticos*:

- *Falta de esfuerzo en demasiados momentos*, y falta de exigencia por parte del entorno inmediato, habitualmente la familia. La capacidad de esfuerzo no es algo innato sino que se educa; hay sistemas familiares o incluso escolares que no saben hacerlo con eficacia.
- *Falta de reconocimiento por parte del entorno* —familia o profesorado— a los esfuerzos que el alumno haya podido realizar.
- *Dificultades en el lenguaje*: hay algunos alumnos con verdaderos problemas de comprensión lectora, de expresión, o de ambas a la vez. La dislexia no es tan abundante como algunos dicen pero existir, existe.
- *Capacidad cognitiva limitada y no reconocida*, que le ha podido llevar a acumular un retraso cada vez mayor. En este sentido hemos de ser conscientes de que algunos de los aprendizajes propios de los últimos cursos de secundaria pueden estar por encima de las posibilidades intelectuales o de la capacidad de abstracción de algunas personas.
- *Algunas dificultades que con frecuencia pasan desapercibidas* o no son tratadas adecuadamente por los servicios de salud y por la propia educación como es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, depresiones, etc.

Hay que romper este círculo vicioso. Cuanto antes se intente, menos fracaso acumulado habrá y más probabilidades de éxito tendremos. ¿Cómo puede hacerse? Actuando en varios de estos puntos, si es posible simultáneamente, en repetidas ocasiones. He aquí algunas *estrategias:*

- Proponer al alumno o alumna *metas alcanzables*, objetivos de aprendizaje que inicialmente no conlleven excesiva dificultad. A esto el sistema educativo lo denomina Adaptaciones Curriculares.
- Ante ellos, le incitaremos a que ponga *esfuerzo*; aumentará la probabilidad de que el alumno lo haga si piensa que la meta no es excesivamente difícil. Este punto es clave y hay que prepararlo con minuciosidad porque para romper el círculo es necesario que tenga algún éxito en lo que hace. En algunos casos, cuando vemos posibilidades de mejora y falta de esfuerzo, forzarles a trabajar con penalizaciones inmediatas si hiciera falta (dejarles sin recreo, mandar una nota a la familia, etc.).
- Si consigue el objetivo, *reforzaremos positivamente* o premiaremos el logro, normalmente con alabanzas y reconocimiento —al mismo alumno, comunicándolo a personas significativas para él como la familia, otros profesores, etc.— aunque no se pueden descartar refuerzos materiales, dependiendo de la edad.
- Modificar las *expectativas* en alguna parte de su entorno respecto a sus posibilidades: familia, algunos profesores, etc. No debemos olvidar que el efecto Pigmalión[1] ha sido probado experimentalmente. En el ámbito educativo, Rosenthal y Jacobson estudian el efecto Pigmalión desde la perspectiva de la teoría de la profecía autorrealizada. Esta teoría la entendemos como uno de los factores que influyen en la motivación de los alumnos en el aula. Aparentemente parece que es un efecto mágico, pero no lo es. Lo que ocurre es que los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas. Es posible que a los alumnos que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos, más tiempo para sus respuestas, etc. Estos alumnos, al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia. Si esto se hace de una forma continuada a lo largo de varios meses, conseguirán mejores resultados escolares y mejores calificaciones en los exámenes.

Si este proceso se repite, incrementaremos la dificultad de las metas muy paulatinamente, a medida que la confianza en sí mismo aumente y veamos mayor motivación. La mayor fuente de motivación, tanto en el alumnado como en cualquier persona, es obtener éxitos en las tareas que uno hace. Nunca podremos esperar que una persona con fracaso continuado mantenga su motivación. Sólo si le proporcionamos algún tipo de éxito podremos esperar que se motive.

Sin embargo, en ocasiones, el problema está demasiado enquistado para que con nuestras posibilidades de actuación podamos romperlo. En este caso deberemos contemplar, junto con el profesional de la orientación, las alternativas que el sistema nos proporciona.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO «PRISIONERO EN EL FRACASO»

- Estudiar la historia escolar de éxitos y fracasos del alumno.
- Evaluarle o valorarle para averiguar el origen de la trayectoria de fracaso.
- Proponer tanto al alumno como a su familia metas alcanzables.
- Reforzar o premiar los pequeños éxitos que inicialmente sea capaz de conseguir sin medir minuciosamente el esfuerzo realizado.
- A medida que supere lo más fácil, proponerle nuevos objetivos, cuidando de que sean siempre alcanzables.
- Si hay sospecha de depresión, de trastorno por déficit de atención, o de cualquier otro tipo de trastorno, debe derivarse el caso a los profesionales adecuados.

El alumno disruptivo: el «pirata»

Descripción

En la mayoría de los grupos-clase hay alumnos que con su conducta son capaces de retar a toda una tropa; tienen comportamientos que perturban el buen desarrollo de la clase con relativa frecuencia; es un alumnado que preferiríamos no tener debido al estrés que nos genera. Pero siempre están ahí, siempre hay alguno así.

Dentro de este grupo de alumnos podemos establecer diferentes niveles en razón de la frecuencia y oportunidad de sus interrupciones, y de nuestra propia capacidad de aguante. La falta de estrategias por nuestra parte para manejar estas situaciones suele, por lo general, agravar el problema llevándolo a puntos que implican la intolerancia mutua. Lo podremos resolver con éxito si lo abordamos con profesionalidad. Estamos perdidos si hacemos de ello una cuestión personal. No somos tan importantes para los alumnos. Su objetivo no es hacernos la vida imposible. Existen razones que le llevan a uno a «romper la baraja» del juego social y enrolarse en la categoría de «piratas».

Pautas educativas

En otros casos no suele importar tanto conocer las causas para intervenir con eficacia. En este, sí. Debemos saber *por qué el alumno o alumna* —aunque es menos frecuente — *se comporta de esta manera*. A veces es evidente y otras no. La forma de averiguarlo es plantearnos hipótesis y tratar de contrastarlas. Para ello lo comentaremos con otros compañeros, hablaremos con el alumno y preguntaremos a su familia. Suele ser muy útil saber cuál era su comportamiento en cursos anteriores para pronosticar su evolución. Además de conocer las causas es muy importante *analizar las conductas* en sí mismas:

- *En qué situación* se produce: clase, pasillos, patio, descanso entre clases, etc.
- Qué *personas* están *presentes*: compañeros, profesor.
- ¿Qué influencia tiene o puede tener el comportamiento-problema en el *funcionamiento del grupo*? Divierte al grupo, contribuye a que se pierda tiempo, etc.

- ¿Qué *funcionalidad* o qué le aporta al alumno este comportamiento? Desafía al profesor o le hace protagonista delante de sus compañeros, centra la atención sobre él, etc. ¿Qué rol tiene el alumno en el grupo?

Este análisis puede darnos las claves para actuar de forma eficaz. Como criterio general hemos de pensar que no bastará con una sola medida. El origen de los comportamientos disruptivos suele ser multicausal y deberemos intervenir en más de una de las posibles causas.

Los tipos de alumnado antes descritos —«bebés gigantes» (consentidos) o «prisioneros» (fracasados)— si presentan los rasgos de falta de normas y límites y de fracaso escolar de forma aguda conllevan casi siempre comportamientos disruptivos, sobre todo cuando llegan a la pubertad. En estos casos *la línea de actuación es clara*:

- Ante la falta de límites, procurar que el sistema escolar y el familiar sea consistente en el establecimiento de normas y en su cumplimiento, tal como hemos explicado.
- Ante una trayectoria larga de fracaso, mejorarán los comportamientos si conseguimos romperla, tal como lo hemos explicado en la sección anterior.
- Ante una persona con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad debemos tratar el problema tal como explicaremos más adelante, en el capítulo siguiente.

Cuando las causas no están encuadradas en los anteriores tipos de problema, como pauta habitual deberemos *ser consistentes en la aplicación del Reglamento*. En primer lugar debemos hacerlo nosotros como tutores del grupo-aula y en segundo lugar debemos exigírselo al resto del profesorado. Es muy pertinente el dicho: «pocas normas pero que se cumplan». Todos tenemos la experiencia de pretender que funcione la clase o el centro a base de tener un reglamento muy minucioso, que contemple hasta los mínimos detalles; suele ser tan difícil de elaborar, porque la casuística no se deja atrapar en papel, como ineficaz.

Por otra parte, es muy positivo que las normas de clase se elaboren y formulen en positivo. Es mejor escribir «hablar con educación y respeto a los demás» que prohibir «insultar a los demás». Pretendemos lo mismo pero en la primera redacción proponemos conductas positivas, prosociales, que contribuirán a crear ese clima al que nos referíamos. Con la segunda redacción nos acercamos al código penal, que persigue más el imperio de la justicia que la educación. Y recordemos, somos educadores, no jueces ni policías.

Aunque este tipo de alumnado puede afectarnos personalmente debemos intentar mantener la cabeza fría, objetivar la situación, poner distancia, ayudarnos de los compañeros, anclarnos en nuestra profesionalidad.

Institucionalmente no debemos llegar al rechazo personal del alumno en cuestión. No podemos abandonar el objetivo de educarlo. Suele haber algún tipo de vinculación más estrecha entre el alumno y algún profesor o profesora actuales o de años anteriores. Es

bueno aprovecharlo. Recordemos la «fórmula magistral» de AFECTO + FIRMEZA. También aquí es útil. El sistema aportará la firmeza y siempre debe haber alguien que garantice el afecto. Como no es fácil que seamos nosotros como tutores quienes ejerzamos ambos roles, aprovecharemos lo que de forma espontánea pueda darse.

Siempre es básico *trabajar* de forma coordinada *con la familia*, pero en este caso mucho más. Habitualmente suele hacerse. De ahí las comunicaciones desde el centro educativo a la familia por medio de las agendas del alumnado y los partes de amonestación que los padres y madres deben conocer y firmar. En la mayor parte de los casos, con familias conscientes y con criterios adecuados, este sistema suele funcionar. No así en los casos más graves. Pero entonces hemos de intentar modificar los comportamientos del alumno, al menos en el entorno escolar, con nuestros escasos medios.

El *clima* general *de la clase* no es causa directa de los comportamientos disruptivos, pero es un «caldo de cultivo» perfecto. Si las relaciones entre el alumnado son sosegadas, respetuosas, agradables; si la relación profesorado-alumnado es afectuosa, dentro del respeto y la autoridad, se producirán menos conductas de este tipo. Si el clima es de desorden, griterío, agresividad, se producirán más.

Mantener un ambiente cálido y agradable es la mejor medida preventiva que existe. Y para ello hay dos tipos de actuaciones:

- El establecimiento de normas claras de funcionamiento interno de la clase con procesos participativos para su diseño y la exigencia de su cumplimiento desde el principio.
- Organizar una buena acogida al iniciarse el curso y generar un clima agradable mediante actividades cooperativas, lúdicas y de conocimiento mutuo.

Finalmente, hay que *trabajar con el alumno* individualmente. Quien mejor puede hacerlo es el profesional que mantenga esa especial vinculación afectiva, pero también podemos ser nosotros como tutores. Mantener contactos personales periódicos donde reforcemos cualquier pequeño avance, recordemos compromisos, ayudemos a la reflexión, etc. Además de entrevistas formales programadas podemos aprovechar los mínimos contactos de pasillo, recreo, entradas o salidas. En cualquier caso debemos evitar su «persecución», es decir, únicamente mantener contacto con el alumno cuando hay que corregirle.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNO TIPO «PIRATA»

- Analizar las causas de las conductas problema.
- Cuando sean claras o evidentes, intervenir en ellas.
- Modificar los comportamientos sin que conlleve un rechazo social o afectivo del alumno. Afecto + firmeza.
- Coordinar a todo el equipo docente y a la familia para ser consistentes en la aplicación de las normas.
- Trabajar con el grupo cuando es éste quien refuerza las conductas disruptivas.

- Trabajar con el alumno por medio de entrevistas y contactos individuales, reforzando los pequeños éxitos, apelando a la reflexión, «conteniendo».

El alumno «superviviente»

Descripción

Pertenecen a familias que por sus horarios de trabajo —de ambos cónyuges o del único en familias monoparentales—, por desestructuración, problemas económicos, drogodependencias, alcoholismo, maltrato, violencia machista, etc., no atienden al hijo o hija adecuadamente. Esto se observa en los casos más extremos en la apariencia externa, la higiene o la alimentación; y aunque pase desapercibida, es más importante la falta de atención emocional. No siempre que se dan problemas de desestructuración las consecuencias son de «abandono». En muchas ocasiones serán de fracaso escolar o comportamientos disruptivos; pero a veces aparece este cuadro. Las familias ejercen cierto control y exigencia pero podríamos decir que prestan a sus hijos una atención de «mala calidad». En todo caso la mayor carencia que se observa es la afectiva.

El alumno o alumna debe sobrevivir en situaciones muy adversas afectivamente. De forma inconsciente, busca en el centro lo que no encuentra en casa; tiene comportamientos que buscan la relación con los adultos más que con sus iguales, emite constantes llamadas de atención por vías bastante adecuadas y casi nunca con comportamientos disruptivos. Ha ido adquiriendo sus propias técnicas de supervivencia, actuando a la defensiva, buscando protección en determinados adultos o en algún amigo.

Afortunadamente su número es bajo. Desde nuestra experiencia en entornos normalizados hemos comprobado que no va más allá del 1%, aunque, como en otras realidades, puede llegar a existir un continuo de situaciones que no permite distinguir cuándo se da o no se da el caso.

Pautas educativas

En primer lugar, hay que evitar culpabilizar a las familias. Cuando logramos tener un diagnóstico claro —y no siempre es fácil— nos encontramos que no pueden o no saben hacerlo mejor. El centro educativo no debe ser una variable más de fracaso en su funcionamiento. Obviamente, culpabilizar no es lo mismo que intentar hacerles conscientes de qué es lo que pueden cambiar para mejorar, y en este punto nos debemos centrar.

El planteamiento debe ser positivo. Debemos entender las circunstancias que dificultan el que la familia se haga cargo. Debemos intentar hacerles caer en la cuenta de la situación del hijo, de sus sentimientos no conscientes, sin culpabilizarles. Hemos de tratar de movilizarles para que inicien o potencien una actuación que les dignifique como padres.

En segundo lugar, hay que ver qué profesional se hará cargo del problema, sobre todo

con el alumno. Este tipo de alumnado tiene una necesidad de vinculación afectiva importante que hay que satisfacer. Será él mismo quien elija, según la respuesta que encuentre, a la persona o personas con las que establezca esta relación. No sólo hay que permitirla sino que hay que fomentarla. El profesional puede ser cualquiera: nosotros, como tutores actuales, su tutor del curso pasado, la jefa de estudios, un auxiliar de control, etc.

En tercer lugar es preciso prestarle esa atención que busca, planificándola, para que no quede a la mera intuición o a su propia iniciativa. Dentro de este pequeño plan conviene incluir:

- Entrevistas periódicas para interesarnos por su marcha académica y personal.
- Especial atención en clase; preguntas, propuestas de participación, encargo de pequeñas responsabilidades o tareas…
- La interacción incidental es importante. Saludos en el pasillo, una sonrisa, mostrar interés por sus asuntos cuando nos cruzamos con él o con ella, etc.

Los cambios de curso tienen cierta importancia. Este alumnado tiene necesidad de continuidad en la intervención. Por ello, si por traslado o cualquier otra circunstancia desaparece la persona de referencia hay que prever su sustitución. Nosotros, que tenemos la función tutorial, debemos conocer esta circunstancia y solventarla. A veces esto no se conoce hasta septiembre, cuando dejamos de ser tutores del alumno en cuestión. Atención, por tanto, a las prisas y descontextualización que supone el inicio del nuevo curso escolar.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO «SUPERVIVIENTE»

- Identificar el caso: piden atención a los adultos y se vinculan a ellos de forma exagerada porque en su familia no pueden o no saben prestársela.
- Hay que evitar culpabilizar a las familias. Pero sí hacerles conscientes de la situación.
- Hay que guiarlas y ayudarlas a que presten más y mejor atención a sus hijos.
- Una persona adulta del centro, la preferida por el alumno, debe hacerse cargo de co-tutorizarle y prestarle toda la atención que demande, de forma consciente y planificada.

El alumno «invisible»

Descripción

En todos los grupos humanos hay personalidades «invisibles», personas que pasan desapercibidas para casi todo el mundo. En claustros numerosos los encontramos entre nuestros propios compañeros; nosotros podemos ser uno de ellos. También en todos los grupos-clase hay alumnos y alumnas que cuesta ver, que no llaman la atención en absoluto. Tienen buenos comportamientos, hablan poco, suelen cumplir sus obligaciones,

no resultan incómodos para el profesorado ni para los compañeros. Tienen un temperamento introvertido, son tímidos, les cuesta relacionarse.

Sin embargo sabemos por propia experiencia que todos necesitamos nuestra cuota de protagonismo y atención por parte de los demás. Situándonos en nuestro rol de educadores y de tutores o acompañantes de los adolescentes en su desarrollo debemos cuidar a este alumnado tanto más cuanto mayor sea su «invisibilidad». Este cuidado tendrá un efecto preventivo respecto a problemas futuros relacionados con comportamientos de inhibición y contribuirá a la formación de su personalidad de manera importante pues necesitan cierto entrenamiento en habilidades sociales.

Pautas educativas

Lo primero que debemos hacer es localizar a estos alumnos. Si no estamos atentos, también para nosotros pueden llegar a ser invisibles. Después, en nuestro quehacer educativo cotidiano procuraremos darles protagonismo en algunas actividades de clase o extraescolares. Ofrecerles vías de socialización y de implicación en las tareas de grupo; en la dinámica del funcionamiento de un centro educativo hay múltiples ocasiones que nos van a permitir hacerlo, como hablar en público, encargarse de coordinar o dirigir alguna tarea colectiva, etc. Lo importante es tenerlos presentes y ver claras sus necesidades.

A continuación, es preciso hacer un seguimiento de su estado y evolución. Programar entrevistas periódicas aunque no haya motivos o hechos que nos fuercen a hacerlas. Un buen tutor mantendrá contactos con cada alumno para pulsar su estado.

Finalmente, debemos respetar su intimidad. No podemos inmiscuirnos en su vida más allá de lo que pueda resultarles cómodo. Como en casi todas las actividades educativas, el equilibrio y las constantes correcciones en nuestras intervenciones han de ser la dinámica fundamental.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO «INVISIBLE»

- Localizar el caso. Por sus propias características es fácil que pasen desapercibidos.
- Proporcionarles en algunos momentos protagonismo dentro de la clase, basándonos en alguna cualidad o resaltar las tareas que realicen bien, a la vez que intentaremos trabajar sus habilidades sociales haciéndoles hablar en público o dirigiendo alguna actividad de clase.
- Hacerles un seguimiento periódico para saber de su estado emocional.

El alumno «rebelde sin causa»

Descripción

Nos encontramos con frecuencia con adolescentes en los que su oposición a las personas adultas, hecho que es bastante natural si tenemos en cuenta la etapa evolutiva

en la que se encuentran, es más aguda que en los demás. Esta oposición se manifiesta muchas veces dentro del entorno familiar, sobre todo con el padre o la madre. En ocasiones, las menos, aparece con profesores o profesoras. Cuando esto ocurre resultan incómodos o, dependiendo de la respuesta del adulto, llegan a enfrentamientos verbales inaceptables en el sistema escolar.

Encuadramos en este perfil a aquel alumnado en el que no concurren circunstancias personales psicológicas, sociales o familiares que le lleven a este estado de rebeldía, y en los que percibimos que es su vivencia de la pubertad y adolescencia lo que les lleva a ello.

Vamos a encontrar con frecuencia episodios de oposicionismo y rebeldía. Debemos contar con ello mientras eduquemos adolescentes. Puede ser preocupante y objeto de especial atención e intervención cuando en un alumno se manifiesten este tipo de conductas con más frecuencia de la habitual. Tanto si se produce sólo en la familia como si se manifiesta en el centro, la repuesta educativa debe ser semejante.

Pautas educativas

En primer lugar debemos enfocar el problema con cierto nivel de tolerancia, tomando distancia, entendiendo que no es una cuestión personal sino fruto del estado evolutivo del alumno. La comprensión y aceptación de su «ser adolescente» por nuestra parte o la de su familia serán fundamentales para, en la mayor parte de los casos, resolver el problema. Esta tolerancia y comprensión podremos mantenerla si los comportamientos o verbalizaciones se mantienen en límites aceptables. Cuando se extralimiten deberemos aplicar la regulación de faltas y sanciones que exista en el centro educativo.

Este enfoque comprensivo de afrontar el problema no debemos interpretarlo como «ser amigo de los alumnos»; somos su tutor o su profesora, o padre-madre en la familia, pero en ningún caso sus colegas. Mantendremos, por tanto, nuestra autoridad sobre ellos en todo momento, pero huyendo de lo que pueda sonar o interpretarse como autoritarismo. Recordemos la fórmula magistral que proponíamos al principio: afecto + firmeza. Nos mantendremos en el difícil equilibrio de ser autoridad pero transmitiendo una comprensión de base y el sentimiento de que fundamentalmente estamos a su favor.

Conviene mantener entrevistas individuales con el alumno o alumna para establecer un diálogo lo más fluido posible. Esto será más difícil al inicio de la adolescencia, 11 o 12 años, y mucho más posible, útil y necesario cuando van teniendo más edad, 16 o 17 años, pues su capacidad de razonamiento es mucho mayor.

El adolescente necesita un espacio cada vez mayor de intimidad psicológica. Deberemos respetar su espacio, su territorio. El oposicionismo aparece como una herramienta para diferenciarse de los demás y para conformar su personalidad; deberemos por tanto no «perseguirles», no fiscalizar en exceso, mantenerles bajo control pero a medida que van creciendo conviene irnos retirando, dejando un «control a distancia».

En términos futbolísticos, será mejor un «marcaje por zonas» que el «marcaje al

hombre». En nuestro contacto personal, deberemos respetar su espacio psicológico. También deberemos transmitirles un compromiso básico de confidencialidad por nuestra parte en todas las conversaciones que mantengamos y sobre todos los asuntos que tratemos. Solamente haremos uso de la información que tengamos cuando se trate de asuntos graves, y con previo aviso al alumno o alumna.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO «REBELDE SIN CAUSA»

- Nos referimos a la rebeldía causada por la propia adolescencia.
- No debemos olvidar distanciarnos del problema y no tomarlo como algo personal; debemos mantener cierto grado de tolerancia porque forma parte del fortalecimiento de la personalidad del adolescente.
- Mantener nuestra autoridad sin llegar a aceptar comportamientos irrespetuosos con nosotros o las demás personas.
- Procurar el diálogo en el que mostremos las dos posiciones anteriores: cierta empatía y exigencia de respeto (afecto + firmeza).
- Respeto a su proceso de diferenciación como persona que se está construyendo.

El alumno «brillante»

Descripción

En todos los grupos clase encontramos alumnado con dificultades de aprendizaje y también alumnado con buenas aptitudes intelectuales. No nos estamos refiriendo sólo al que hasta hace unos pocos años denominaban «superdotado» y que ahora denominamos alumnado con «altas capacidades»; nos referimos más bien a aquel que en su trayectoria escolar suele tener buen rendimiento. Cuando analizamos el porqué de esta trayectoria positiva nos encontramos con dos posibles causas: su buena capacidad intelectual y/o su alta capacidad de trabajo; el peso relativo de cada factor varía en cada caso.

Se trata de un alumnado que no suele dar problemas y, precisamente por ello, puede también pasar desapercibido; pero como todos, tiene sus necesidades educativas y hay que darles repuesta. Igual que con el resto, debemos intentar que desarrollen sus capacidades al máximo. Esto suele ocurrir cuando la causa principal de su buen rendimiento es el esfuerzo y el trabajo. Pero no es así cuando tienen muy buenas capacidades intelectuales que les permiten tener un rendimiento aceptable sin necesidad de esforzarse; y esto suele pasar más en la Educación Primaria y en los primeros cursos de la Educación Secundaria, porque el nivel de dificultad es menor. Así hay un número no despreciable de estos alumnos que comienzan a encontrarse con algún suspenso cuando cursan los últimos años de secundaria o Bachillerato, habiendo obtenido calificaciones normales o buenas en su trayectoria anterior.

Con una observación intencionada, podemos encontrarnos con una capacidad de trabajo no desarrollada al mismo ritmo con el que se incrementaba la dificultad para el aprendizaje, curso tras curso. Por ello, como tutor o tutora, debemos estar vigilantes y

tener una idea lo más objetiva y contrastada posible de las aptitudes y capacidades del alumnado de nuestro grupo. La intuición y la experiencia son dos herramientas que espontáneamente utilizamos para averiguarlo pero no debemos fiarnos del todo. El profesional de la orientación puede medir estas capacidades de forma objetiva y completar y contrastar nuestra percepción. A partir de este punto hay que evitar que alumnos o alumnas con buenas capacidades se limiten a «ir aprobando».

Pautas educativas

La primera medida ha de ser mantener un nivel de exigencia con el alumnado de nuestro grupo coherente con su capacidad, y no exigir a todos por igual. Este es uno de los problemas más importantes de la enseñanza obligatoria. Se trata de ajustar todas nuestras actuaciones a las necesidades y posibilidades de cada alumna y alumno. En el caso de este tipo de alumnado se hace necesario pedirles de acuerdo con lo que pueden dar y nunca menos, como solemos hacer guiándonos por la media aritmética que intuitivamente establecemos en cada grupo-clase. También puede existir una dificultad añadida: no todo el alumnado acepta que le exijamos más que al compañero de pupitre y reclama una justicia igualitaria; esto sólo podemos resolverlo por medio del diálogo y la reflexión con cada alumno y con sus familias, promoviendo la definición de metas personalizadas.

Para este propósito pueden funcionar metodologías como la tutoría entre iguales, de forma que haya momentos en los que se ayuden mutuamente en la realización de las tareas, o trabajar en grupos cooperativos.

Ante alumnado con altas capacidades o con aptitudes mejores que los demás deberemos procurar que tengan un desarrollo equilibrado, que incrementen su capacidad de esfuerzo, que mejoren sus habilidades sociales cuando carezcan de ellas, etc.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO «BRILLANTE»

- Por tal entendemos tanto a los alumnos que tienen buena capacidad intelectual como a los que tienen gran capacidad de trabajo.
- Como no da problemas puede pasar desapercibido.
- El objetivo, como con los demás, es desarrollar sus capacidades al máximo. Entre ellas está la capacidad de esfuerzo.
- Con los casos de alta capacidad intelectual hay que exigirles y por tanto calificarles trimestralmente en base a esta capacidad; de lo contrario existe el peligro de que se acomoden a ir aprobando sin trabajar; y este es un mal aprendizaje.
- Procurar un desarrollo equilibrado de todas sus aptitudes, y no sólo de las intelectuales.

Las «personas de cristal»

Descripción

Suele haber en todos los grupos algún alumno que consideramos «débil» o psicológicamente frágil. Personas extremadamente sensibles, que bien podíamos denominar metafóricamente «de cristal». No nos importan ahora las causas —carácter, dinámica familiar, etc.— sino el hecho y sus consecuencias. Son personas vulnerables, con más probabilidades de que los compañeros y compañeras les engañen, se burlen de ellos o incluso les lleguen a acosar.

No se trata solo de una categoría nueva. Todos podemos recordar compañeros de estas características en nuestra juventud. Puede que incluso nosotros mismos nos hayamos sentido durante algún período y por circunstancias bien diversas «personas de cristal». La edad con más peligro para que se dé este fenómeno es la pubertad y primera adolescencia.

La contrapartida a este tipo es el perfil de alumnado proclive a molestar a los demás o acosarles. No creemos que exista un tipo especial sino que en muchos casos va a ser el que hemos llamado «bebé gigante», en otros el «pirata» y, eventualmente, el alumno fracasado («prisionero») cuando nuestro alumno «débil» tenga buenos resultados académicos.

Pautas educativas

En primer lugar debemos tener la intencionalidad de localizar los casos que pueda haber en el grupo. No siempre los profesores nos damos cuenta. El alumnado tiene una vida de relación social horizontal en el que no entramos las personas adultas. Los test sociométricos y los sociogramas aplicados al grupo en el primer trimestre pueden ayudarnos a identificar estos casos con relativa prontitud.

Una vez identificados, es necesario protegerles, pero nunca sobreprotegerles; sólo fortalecerán su personalidad si poco a poco van superando sus dificultades, al principio con nuestra ayuda y la de otros compañeros; después les incitaremos a que lo hagan por sí mismos.

Además, hay que trabajar sus habilidades sociales y su asertividad. Esto es conveniente hacerlo con todo el grupo y puede ser una actividad más de la tutoría colectiva. Hay muchas dinámicas de grupo para ello. También nos puede servir utilizar técnicas como el role playing, juego de roles o dramatizaciones.

Los compañeros pueden ser un factor fundamental de apoyo y de estímulo. Espontáneamente, estos alumnos buscan aliados en los compañeros; se buscan amigos o se unen personas con un carácter semejante. Nuestro papel aquí ha de ser favorecer estas relaciones porque contribuirán a su autonomía.

Finalmente hay que trabajar con la familia, si entendemos que pueden intervenir en la misma dirección que nosotros.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON LAS «PERSONAS DE CRISTAL»

- Localizar los casos; es fácil que pasen desapercibidos.
- Protegerles, pero nunca sobreprotegerles. A medio y largo plazo el objetivo debe ser fortalecer su

personalidad.
- Fomentar la interacción social con sus iguales.
- Implicar a la familia para que trabajen en la misma línea.

Esta clasificación por perfiles, que hemos descrito a lo largo del capítulo, tiene un carácter más narrativo que científico, no pretende tanto describir con rigor la realidad, ni generar conocimiento científico, sino transformarla. Hemos pretendido provocar la reflexión para hacernos conscientes de la diversidad de alumnos y alumnas que nos encontraremos en cualquier grupo-aula con el que trabajemos, y de las necesidades educativas y personales que van a tener.

Las metáforas empleadas tratan de dotar de significado conductas concretas de nuestros alumnos y ofrecer claves de interpretación de las mismas. Del mismo modo resultan especialmente sugerentes para generar propuestas de actuación creativas que contemplen a las personas globalmente y no sólo por sus conductas observables.

Pensar en todos y cada uno de ellos y ellas será la tarea fundamental en el ejercicio de nuestra función como tutores. Creemos que no es un esfuerzo añadido, un trabajo más por encima de todos los que ya tenemos, sino una mirada diferente, una posición mental, una perspectiva que nos permitirá completar nuestra tarea de educadores plenamente, que dará sentido y efectividad a todas las actuaciones que por función deberemos realizar ineludiblemente.

---

[1] La expresión «efecto Pigmalión» tiene su origen en un mito griego, en el que un escultor llamado Pigmalión enamoró de una de sus creaciones: Galatea. A tal punto llegó su pasión por la escultura que la trataba como si fuera una mujer real, como si estuviera viva. El mito continúa cuando la escultura cobra vida después de un sueño de Pigmalión, por obra de Afrodita al ver el amor que éste sentía por la estatua, que representaba a la mujer de sus sueños.

4. Pautas de intervención según necesidades educativas específicas de los alumnos

Pero hay más. También nos encontraremos con alumnos y alumnas que presentan algún tipo de alteración o dificultad en alguna de sus capacidades. Esto provoca que necesiten ayudas educativas específicas o especiales. La intervención con este tipo de alumnado está más estudiada e incluso, desde hace algunos años, hay recursos materiales y sobre todo humanos para atenderles.

Contaremos, además, con algún informe —el de la evaluación psicopedagógica— donde se explique qué le ocurre a este alumno y cómo intervenir desde nuestra labor como profesores y como tutores. Conviene que lo leamos al iniciarse el curso; lo encontraremos en el expediente oficial del alumno en la secretaría del centro. Algunas partes del informe pueden ser más o menos inteligibles pero habitualmente existirá algún apartado con orientaciones educativas que serán de gran utilidad, tanto para el tutor como para el resto de los miembros del equipo docente.

En todo caso no queremos obviar en esta reflexión sobre la problemática de la discapacidad ya que los tutores no son especialistas. Pensamos que pueden ser útiles algunas pautas.

Trastorno con Déficit de Atención con Hiperactividad o TDAH

Descripción

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), es una enfermedad neurológica que afecta a la conducta. No hay una deficiencia conocida y única en el cerebro que lo explique; en la actualidad se investiga sobre diferentes zonas cerebrales y elementos bioquímicos que pueden ser causantes de los trastornos de conducta y aprendizaje. Recientes estudios indican que el trastorno puede tener una base hereditaria.

Los problemas asociados a este trastorno son múltiples aunque no siempre los encontramos todos en las personas que lo padecen. Tampoco podemos deducir automáticamente que quien presenta alguno de ellos padece el trastorno. Será necesario siempre un diagnóstico riguroso por parte de especialistas para determinar que una persona padece TDAH.

Los síntomas se agrupan en dos tipos. Los que conllevan dificultades o incapacidad en el mantenimiento sostenido de la atención, déficit de atención, y los que se manifiestan con comportamientos impulsivos y con una actividad motriz muy exagerada, hiperactividad e impulsividad. Hay personas en las que predomina el déficit de atención, otras en las que predomina la hiperactividad e impulsividad, y otras que presentan todos los síntomas.

Los comportamientos típicos del *déficit de atención* suelen ser muy sutiles y difíciles de observar: parecen no escuchar cuando se les habla directamente, a menudo olvidan o pierden cosas, se distraen en clase o en conversaciones con ellos, con frecuencia «no se enteran» de lo que se les dice, tienen dificultades muy importantes en la organización de sus cosas como la mochila, cuadernos, libros, trabajos de clase, orden en su habitación, etc. También suelen tener dificultades en la organización de su tiempo; inician múltiples tareas y no logran terminar la mayor parte de ellas, entregan los trabajos con retraso y cuando lo hacen suelen estar incompletos. Evitan lo que les disgusta y se resisten a realizar tareas que requieran un esfuerzo mental sostenido; presentan los trabajos de forma descuidada, olvidan poner su nombre, la fecha o datos importantes. Suelen dar la impresión de ser poco inteligentes, poco trabajadores, desmotivados y sin posibilidades de éxito académico.

Cuando hay *hiperactividad e impulsividad* podremos observar algunos de los siguientes comportamientos: se mueven o se desplazan de forma improductiva, mueven los pies y las manos en exceso, se levantan a menudo de su silla, «no paran»; interrumpen conversaciones y actividades de otros, se inmiscuyen en los juegos de los demás; responden de forma precipitada e irreflexiva, hablan en exceso; actúan impulsivamente, son arriesgados y no prevén las consecuencias de sus actos por lo que frecuentemente sufren accidentes.

Su comportamiento resulta molesto tanto para los adultos como para sus iguales; a menudo preocupan por sus manifestaciones de agresividad.

El problema fundamental de las personas con TDAH no diagnosticadas es que las atribuciones que hacemos quienes les rodeamos —adultos, compañeras y compañeros— sobre el porqué de su conducta son siempre de tipo moral: se comportan así porque quieren fastidiar, no se controlan a sí mismos, no hacen ningún esfuerzo por mejorar, echan la culpa de todo a los demás, etc.; en resumen, son «malos».

Como resultado de todas estas conductas, el trastorno puede empeorar las relaciones de la persona con los demás, así como perturbar su vida diaria, consumir energía de forma ineficaz, recibir múltiples reproches y castigos, disminuir poco a poco su autoestima y llevarles a un concepto de sí mismos muy negativo: llegan a pensar que son realmente «malos».

Debido a que la situación escolar pide que los alumnos permanezcan sentados, esperen su turno, presten atención y cumplan con una tarea, no es ninguna sorpresa que muchos alumnos con TDAH tengan problemas en la clase. Por sus aptitudes intelectuales son muy capaces de aprender, pero su hiperactividad y falta de atención hacen que el aprendizaje les sea difícil. En consecuencia, muchos repiten curso o abandonan los

estudios. Afortunadamente, si son detectados y diagnosticados a tiempo, con la combinación apropiada de prácticas educativas, medicación y ayuda psicológica, estos resultados se pueden paliar siempre y, a veces, evitar.

Pautas educativas

Lo más básico e importante es entender que para estos alumnos es mucho más difícil controlar sus conductas que para los demás alumnos de su edad, así como autorregularse, mantener la atención, persistir en las tareas que emprenden, etc. No funcionan así porque quieren, o porque son vagos y no quieren esforzarse; tienen algo en su sistema nervioso que les lleva a tener estos comportamientos; tienen un trastorno. El cambio de enfoque al interpretar lo que hacen o las explicaciones que nos damos de las causas de su conducta suponen ya una mejora en la interacción que se establece entre ellos y los demás.

Cuando existe realmente el trastorno, habitualmente van a necesitar dos tratamientos complementarios: el farmacológico y el educativo. Deberán tomar la medicación que les prescriban de forma sistemática, como para cualquier otra dolencia crónica; el fármaco les ayudará a que no les sea tan difícil controlar sus conductas, aproximándose a la misma situación en la que estamos las personas que no padecemos el trastorno.

Pero será imprescindible, también, el tratamiento educativo: hábitos, esfuerzo personal para atender, organización de materiales y tiempos, trabajo, horarios, etc. Por su historia previa esta intervención educativa deberá ser más sistemática y controlada que en otro tipo de alumnado.

En relación con el tipo de intervención a aplicar con este alumnado nos encontramos con dos posiciones, a nuestro juicio extremas e irracionales, que no se ajustan a lo que hasta ahora sabemos científicamente del problema: la de quienes piensan que sólo con la medicación se resuelve y la de quienes rechazan el fármaco pensando que «¿cómo va la persona a mejorar sus comportamientos tomándose una pastilla?», confiándolo todo a unas pautas educativas adecuadas y al esfuerzo de la persona. Nosotros, junto a muchos especialistas, entendemos que el enfermo necesita dos muletas para andar y con una sola le es muy difícil hacerlo, aunque de algo le sirve. Proponemos medicación + educación o educación + medicación. Dependerá de las características individuales de la persona y del trastorno para dar prioridad o más importancia a una u otra medida.

Dentro de las *medidas educativas*, que son las que nos corresponden a nosotros, proponemos algunas:

- Pedir más información sobre las características del trastorno. El Departamento de Orientación puede facilitarnos alguna síntesis que nos ayude a informarnos sin tener que emplear mucho tiempo en ello.
- Dar al alumno las instrucciones por escrito asegurándonos de que las comprende.
- No hacer juicios de valor ni comparar con los compañeros.
- Evitar humillarle o contestarle en los mismos términos inadecuados en los que a

veces se expresa.

- Evitar insistir siempre sobre todo lo que hace mal.
- Valorar los aspectos positivos y cualidades del alumno frente a él mismo y a los compañeros.
- Darles ánimos continuamente, una palmada en el hombro, una sonrisa ante cualquier esfuerzo que realice, por pequeño que sea.
- Encontrar aquello que resulta reforzante para el alumno.
- No demorar las recompensas. Premiar las conductas positivas es imprescindible; haber atendido, levantar la mano en clase, intentar buena letra o contestar sin equivocarse son conductas a reforzar en el alumno hiperactivo. Dicho refuerzo puede ser con privilegios de clase (borrar la pizarra, repartir el material, hacer recados, lo que además le permite moverse que es lo que necesita), o bien dedicarle una atención especial, reconocimiento o halago público (comentarios positivos en alto, o en privado a otro profesor para que lo oiga el niño, notas para casa destacando aspectos positivos, una felicitación de la clase, un trabajo en el corcho, etc.).
- Establecer compromisos de trabajo explícitos con él.
- Permitir, en la medida de lo posible, que él elija las actividades (percibir que uno hace lo que ha elegido es una de las fuentes más grandes de motivación).
- Utilización de la agenda diariamente donde conste la planificación secuenciada y minuciosa de su tiempo, como una mediada de auto-control, responsabilidad y fijación de la atención.
- Hacer concesiones especiales, darle más tiempo en los exámenes, indicarle cuando se está equivocando por un descuido o facilitarle un examen oral de vez en cuando para que descanse de la escritura, etc.

En muchos casos sus conductas disruptivas serán frecuentes. Algunas *estrategias para controlar estas conductas disruptivas* son:

- Intentar siempre que su atención esté focalizada: llamarle continuamente por su nombre, pedirle que repita lo que se diga, etc.
- Dejarle que se levante cuando lo necesite, salir al pasillo, ir a por tizas, recoger los trabajos.
- Pedirle que efectúe tareas intermedias mientras espera para hacer otra actividad, de tal forma que aumente su tolerancia ante situaciones que no son inmediatas.
- Eliminar los potenciales elementos distractores: situarle lejos de la ventana o las puertas, lejos de las papeleras, no dejarle poner gran cantidad de material en la mesa. Enseñarle y obligarle a mantener el orden en su mesa.
- Situarle lejos de compañeros conflictivos.
- Poner por escrito en sitio visible las normas a cumplir para todos.
- Atender al alumno en los momentos en que el grupo pueda estar disperso: cambio de clase, salidas al recreo o a casa.

La colaboración de la familia o con la familia es fundamental; deberemos ponernos de acuerdo en las metas a conseguir poco a poco con su hijo y en las estrategias para hacerlo. También deberemos consensuar algunas de ellas con el resto del equipo docente.

El profesional de la Orientación deberá dedicarles una atención especial a estos alumnos con intervenciones como:

- Hacerles seguimiento específico de cada uno, de su funcionamiento, agendas, organización de materiales, etc.
- Ayudarnos como tutores a mantener una relación estrecha con la familia.
- Ayudar a la familia ofreciéndole información sobre el trastorno si no la tienen y dándole pautas de actuación adecuadas.
- Apoyo curricular en los casos en los que se considere necesario y pertenezcan al alumnado con necesidades educativas especiales.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO CON TDAH

- Distinguir el tipo: persona inatenta o hiperactiva-impulsiva. Puede darse a la vez o no.
- Atribuir sus comportamientos al trastorno y no a que nos quiere fastidiar o a que no tiene interés en la clase o no hace con cuidado sus tareas.
- La intervención ha de ser multidisciplinar: médica y educativa; debe haber tratamiento farmacológico y hay que establecer pautas educativas concretas tanto en el centro como en la familia. Ambas intervenciones son imprescindibles en la mayor parte de los casos y puede ser muy poco eficaz optar exclusivamente por una no utilizando la otra.
- El Departamento de Orientación debe supervisar la evolución del caso y coordinarse con los servicios de salud.
- Como siempre, colaboración con la familia.

Discapacidad intelectual

Descripción

Son muchas las palabras que nos han servido o nos sirven para denominar a este tipo de personas: subnormalidad, retraso mental, deficiencia mental. La última y más adecuada es la de discapacidad intelectual. Aunque una denominación u otra básicamente no cambia la realidad sí puede contribuir a entenderla mejor y por ende a intervenir en ella de forma más adecuada; no se trata, por tanto, solo de un lenguaje más políticamente correcto.

El término «discapacidad» hace referencia al mal funcionamiento de una capacidad y no se refiere a toda la persona, tal como las otras denominaciones pueden sugerir. Así nadie tiene todas sus capacidades con un funcionamiento óptimo. En ese sentido, todas las personas tenemos alguna capacidad poco desarrollada o que funciona mal; por tanto, todos tenemos alguna discapacidad. Lo que varía entonces son las consecuencias que esto puede tener para nuestra vida, consecuencias más o menos relevantes dependiendo

de factores como la importancia de esa capacidad para desenvolvernos en el entorno en el que nos toque vivir o el pensamiento y actitudes de las personas con las que nos tengamos que relacionar.

Desde la ciencia, la discapacidad intelectual es definida como una condición vital que se caracteriza por la presencia de: limitaciones significativas en el *funcionamiento intelectual*, limitaciones significativas en la *conducta adaptativa* y una *edad de aparición* anterior a los 18 años.

El *funcionamiento intelectual* se compone de facultades como el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje con rapidez, el aprendizaje a partir de la experiencia, etc., que tienen una influencia en otras muchas capacidades de la persona, aunque no en todas. Por tanto, va más allá del rendimiento académico o de respuesta a test psicométricos; se trata más bien de esa amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno e interactuar con él.

La *conducta adaptativa* se compone de habilidades sociales y prácticas para funcionar en la vida diaria. Este conjunto de habilidades se despliega en el terreno de los conceptos (por ejemplo: lenguaje, lecto-escritura, cálculo), en el ámbito social (por ejemplo: responsabilidad, autoestima, probabilidad de ser engañado o manipulado, seguimiento de normas) y en la práctica (actividades como son el aseo o la comida, el transporte, el mantenimiento de la casa, la toma de medicamentos o el manejo del dinero). Tienen distinto nivel de incidencia en el funcionamiento de la persona. También es obvio que las limitaciones en estas capacidades no son uniformes y es preciso realizar un análisis riguroso del estado de cada una de ellas.

Es muy importante siempre no sólo identificar las capacidades con limitaciones sino también aquellas capacidades que la persona ha podido desarrollar y alcanzar; así tendremos los puntos fuertes y débiles del alumno o alumna. Los profesionales encargados de coordinar la evaluación psicopedagógica de este alumnado —orientadora u orientador— deberán tener esto presente; nosotros como tutores también, no totalizando la discapacidad sino detectándola exclusivamente en aquellas áreas de funcionamiento en las que exista.

El objetivo fundamental de la evaluación de estas personas no es aplicarles una etiqueta como «deficiente» o «discapacitado» que con frecuencia contribuye a que los demás bajemos nuestras expectativas sobre sus posibilidades y a que el propio sujeto disminuya su esfuerzo para conseguir algo y esperar que se lo proporcionen las personas que le rodean; el objetivo es establecer y concretar los apoyos que han de favorecer su funcionamiento y sobre todo su óptimo desarrollo.

Pautas educativas

Lo fundamental es tratarles y exigirles como a cualquier otro alumno o alumna, con sus cualidades o limitaciones en alguna de sus capacidades, evitando la consideración permanente y totalizadora que supone la aplicación de etiquetas como «alumno con

necesidades educativas especiales».

Sí deberemos tratarles de forma diferente en aspectos concretos porque necesiten de más o distintas ayudas para conseguir las metas de aprendizaje y desarrollo que se vayan estableciendo. Dos áreas de intervención educativa son especialmente importantes: las posibilidades y habilidades de interacción social, y el ajuste y bienestar emocional. Hemos de estar especialmente atentos a las mismas.

La primera intentando que desarrollen lo más posible sus habilidades para interactuar con sus iguales; para ello puede ser necesario el entrenamiento en habilidades sociales, dentro del grupo-clase al que pertenezca el alumno o en sesiones específicas con otros compañeros con el mismo tipo de discapacidad, organizado desde el profesorado de apoyo.

La segunda, la atención a su bienestar emocional, constituye una faceta a observar permanentemente pues es necesario garantizarlo cuando la persona con este tipo de discapacidad, en plena adolescencia, debe convivir con sus iguales, careciendo de habilidades suficientes para relacionarse de manera fluida, pero viviendo su pubertad con las mismas particularidades y conflictos que los demás.

El profesorado de apoyo y el profesional de la orientación deben ser un soporte fundamental para ayudarnos y garantizar la atención adecuada a este a este alumnado.

Es difícil dar pautas educativas específicas diferentes a las que utilizamos con el resto del alumnado. Básicamente son las mismas. Además no hay dos alumnos o alumnas con discapacidad intelectual iguales entre sí. Pero generalizando mucho, sí presentan *algunas necesidades específicas a las que deberemos intentar responder:*

- Atención individualizada.
- Programas de aprendizaje de contenidos y habilidades que otros alumnos aprenden espontáneamente.
- Van a necesitar más tiempo para alcanzar los mismos objetivos que los demás, cuando se trate de metas que puedan conseguir.
- Necesitan que les propongamos aprendizajes funcionales: aquellos que, si no logran aprenderlos, otras personas tendrán que ayudarles siempre.
- Necesitan trabajar con gran cantidad de ejemplos, ejercicios y actividades.
- Necesitan que descompongamos en pequeños pasos los aprendizajes disminuyendo el incremento de la dificultad para que puedan superarlos más fácilmente.
- Debemos prever la generalización de lo que aprendan a otros entornos, en otras circunstancias, en otros momentos, con otras personas.
- Necesitan que trabajemos con ellos los procesos de atención y memorización.
- Necesitan estimulación temprana sistemática; a ser posible desde el nacimiento.
- Necesitan que les introduzcamos en el aprendizaje de la lecto-escritura lo antes posible, con todos los refuerzos posibles: orales y visuales.

No debemos ser nosotros quienes respondamos a todas estas necesidades pero sí

intentar, en colaboración estrecha con el profesorado de apoyo, que el centro educativo, todos los profesionales intervinientes y las propias familias lo hagan.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO CON «DISCAPACIDAD INTELECTUAL»

- Habituarnos a nombrar esta condición como «discapacidad intelectual» y desterrar otras denominaciones.
- Ver no sólo las capacidades menos desarrolladas o limitadas sino también las no afectadas, que han alcanzado un desarrollo normal o incluso superior.
- Trabajar las habilidades sociales para lograr la mejor integración con sus iguales que sea posible.
- Vigilar el bienestar emocional del alumno.
  En la adolescencia entrará, en este bienestar emocional, la educación afectivo-sexual.
- No caer nunca en la «pena». Hay que situarse siempre en la exigencia justa: ni mucha, ni poca. Esto potenciará su desarrollo máximo sin caer en la desmotivación y pasividad.
- Ayudar a la familia a ajustar sus expectativas a las posibilidades reales de su hija o hijo: a veces son demasiado bajas y no les exigen; otras veces son demasiado altas y no les aceptan como son.

Discapacidad motriz

Descripción

Una persona con discapacidad motórica es aquella que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema óseo-articular, muscular y/o nervioso, y que en grados variables limita algunas de las actividades que podemos realizar el resto de las personas.

Los grados de discapacidad que pueden producir las innumerables dificultades motrices que existen son muy variados: desde leves problemas para la deambulación hasta la imposibilidad de aprender y utilizar el lenguaje oral o de comunicarse con los demás de forma fluida. Expuestas de forma esquemática, la deficiencia motora puede tener implicaciones en:

- Las posibilidades de desplazamiento de la persona.
- Las posibilidades de manipulación de objetos.
- Las posibilidades y forma de comunicación con los demás.
- En ocasiones puede afectar al control de esfínteres.
- Puede estar afectado el control postural y la posibilidad de sentarse de forma autónoma.
- A veces puede tener incidencia en las capacidades cognitivas.
- Dependiendo de la etiología de la deficiencia, puede haber deficiencias asociadas de tipo visual o auditivo y problemas como crisis convulsivas, problemas en la deglución y respiratorios.

Desde la perspectiva educativa y de desarrollo hemos de ser conscientes de que el problema fundamental de estas personas es la limitación que tienen desde el nacimiento para explorar el mundo que les rodea e influir sobre él de forma directa. Esto les lleva a perderse muchas experiencias necesarias para el aprendizaje; también les lleva a desarrollar un carácter muy dependiente de los demás y muy exigente con quienes les rodean. Ambas realidades favorecen poco el proceso necesario para que puedan convertirse en personas adultas autónomas.

Pautas educativas

De nuevo no debemos perder de vista que lo fundamental es tratarles y exigirles como a cualquier otro alumno o alumna, con sus cualidades o limitaciones en alguna de sus capacidades, evitando la consideración permanente y totalizadora que supone interactuar con ellos más como «motóricos» que como alumnos o alumnas del grupo-aula al que pertenecen.

Es evidente que sí deberemos tratarles de forma diferente en aspectos concretos porque necesiten más o distintas ayudas para conseguir las metas de aprendizaje y desarrollo que se vayan estableciendo. En todo caso, será bueno que tengamos en cuenta que pueden y suelen tener unas *necesidades educativas* que no deben pasarnos desapercibidas y *a las que debemos intentar responder*:

- Necesitan desplazarse por sí solos, con medios mecánicos o/y con ayuda de los demás.
- Necesitan ayudas técnicas: rampas, ascensores, antideslizantes, elevadores, barras fijas, barandillas, baños y lavabos adaptados, sillas de ruedas, andadores, muletas, etc.
- Necesitan que trabajemos con ellos la manipulación de objetos con finalidades exploratorias.
- Para el aprendizaje de la lecto-escritura necesitan adaptadores de lápices y bolígrafos, férulas posturales para el brazo o la mano, teclados grandes o botones especiales para el uso del ordenador, tijeras adaptadas, puzzles antideslizantes, sacapuntas fijados a la mano o a la mesa, tableros magnéticos, etc.
- Necesitan trabajar el control postural para que no degeneren sus posibilidades motrices y desarrollen al máximo sus posibilidades: mesas y sillas adaptadas, reposacabezas, separador de piernas, reposapiés, asientos de espuma, asientos adaptados para el inodoro, etc.
- Necesitan adquirir un sistema alternativo de comunicación cuando no puedan utilizar la lengua oral o un comunicador con voz artificial.
- Necesitan que en la interacción personal les demos tiempo para contestar.
- Necesitan programas de fisioterapia, logopedia y estimulación precoz.
- Eliminación de barreras arquitectónicas.
- Necesitan que trabajemos con la familia para que acepte su discapacidad. En esta

línea ofreceremos y consensuaremos con la familia pautas educativas adecuadas, ajustando las ayudas a sus posibilidades reales: no debemos ni deben caer en la sobreprotección ni en la sobre-exigencia.

- Necesitan que trabajemos con ellos la participación e interacción social.
- Necesitan que preparemos sus posibilidades de ocio y las fomentemos desde pequeños.
- Necesitan que les informemos y formemos, tanto al alumnado como a sus familias, en las posibilidades y conveniencia del asociacionismo para lograr un mejor desarrollo social y personal.

Con la colaboración muy estrecha del profesorado especialista en pedagogía terapéutica o atención logopédica deberemos estar atentos a todas estas necesidades para intentar darles respuesta. En muchos casos se tratará más de tener en cuenta matices e intenciones en la respuesta que de actuaciones complejas o costosas.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO CON «DISCAPACIDAD MOTRIZ»

- Están limitados, a veces desde el nacimiento, para explorar el mundo; esto afecta a su desarrollo en muchos aspectos: cognitivo, físico, emocional, social.
- Exigirles de acuerdo con sus posibilidades: ni más de lo que puedan ni menos, que es lo más común. Tienden a exigir que los demás les resuelvan los problemas o les hagan las tareas; se vuelven pasivos y respondientes; no inician acciones, relaciones, etc.
- Proporcionarles todo tipo de experiencias de exploración y de relación con el mundo que les rodea. No limitarles más que en lo estrictamente obligado por su imposibilidad física o su salud. Si no pueden participar en una actividad completa, deberán hacerlo parcialmente, pero no debemos privarles totalmente de la misma.
- Igual que con las personas con discapacidad intelectual, ayudar a la familia a ajustar sus expectativas a las posibilidades reales de su hija o hijo: a veces son demasiado bajas y no les exigen; otras veces son demasiado altas y no les aceptan como son.

Discapacidad visual

Descripción

La discapacidad visual es un término genérico que engloba muchos tipos de problemas y dificultades que afectan a la *agudeza visual:* capacidad para percibir detalles de la realidad, o al *campo visual:* porción del entorno que se es capaz de percibir.

Se trata, por tanto, de un término amplio que engloba tanto al alumnado ciego, que no posee resto visual, como a aquel otro que puede realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual. Habitualmente se suele utilizar el término discapacidad visual para englobar estos dos conceptos, si bien se trata de dos poblaciones con necesidades educativas diferentes y, por tanto, que requieren de intervenciones educativas igualmente diversas.

- Personas con *ceguera total:* Bajo este concepto se encuadran a aquellas personas que no tienen resto visual o que no les es funcional (no perciben luz o si la perciben no pueden localizar su procedencia).
- Personas con *restos visuales:* Este término engloba a aquellas que poseen algún resto visual. Dentro de esta población, que agrupa a la mayor parte de las personas con discapacidad visual, y podemos distinguir dos tipos:
  – *Pérdida de agudeza*: La capacidad para identificar visualmente detalles está seriamente disminuida. Esta pérdida puede ser global o de alguna parte del campo de visión.
  – *Pérdida de campo*: Se caracteriza por una reducción severa de su campo visual. Normalmente se pueden diferenciar dos grupos principales de problemas de campo: *Pérdida de la Visión Central* en la que el sujeto tiene afectada la parte central del campo visual, y *pérdida de la Visión Periférica*, en la que sólo percibe por su zona central.

A esta heterogeneidad de formas de percibir, se añade como factor determinante el momento de aparición. Así se pueden distinguir personas con discapacidad visual *congénita* o *adquirida*. Los alumnos y alumnas que han nacido con discapacidad visual presentan unas características que les diferencian de aquellos a los que les ha sobrevenido en épocas posteriores de su vida. Los primeros deben construir sus conocimientos acerca del entorno que les rodea con una menor o nula información visual, mientras que los segundos disponen de un mayor repertorio visual inicial.

Otros factores, como la evolución de la discapacidad visual, la actitud que adopte la familia, la presencia de otras discapacidades asociadas, etc., también influyen en la evolución y normalización de esta población.

Obviamente no todas las personas con este tipo de discapacidad son iguales y su problema no se centra únicamente en su pérdida visual. El problema puede ser más complejo y afecta al desarrollo integral del sujeto, a veces de una manera global. Expuestas de forma esquemática, las implicaciones pueden ser:

- Retraso en el desarrollo motriz si no hay una estimulación adecuada.
- Retraso en el desarrollo del esquema corporal; a veces aparecen movimientos estereotipados.
- Problemas en la captación y conceptualización del espacio.
- La información espontánea que reciben del mundo que les rodea es muy limitada.
- Problemas de seguimiento del currículo por la pobreza de experiencias en determinados campos.
- Retraso en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura.
- Problemas de ansiedad, inseguridad y de adaptación social con los iguales.

Desde la perspectiva educativa y de desarrollo hemos de ser conscientes de que su problema fundamental es la limitación que tienen estas personas desde el nacimiento para percibir el mundo que les rodea. Esto supone que no van a poder explorarlo como los

demás; su mundo fácilmente puede estar reducido a aquello que pueden tocar. Como en el caso de la discapacidad motriz, esto les lleva a perderse muchas de las experiencias, necesarias para el aprendizaje, que tenemos los demás; también puede llevarles, aunque no necesariamente, a desarrollar un carácter dependiente de los demás y muy exigente con las personas que les rodean, hechos que favorecen poco el proceso de convertirse en adultos autónomos.

Pautas educativas

Como en los demás tipos de discapacidades, nunca debemos perder de vista que lo fundamental es tratarles y exigirles como a cualquier otro alumno o alumna, con sus cualidades o limitaciones en alguna de sus capacidades, evitando la consideración permanente y totalizadora que supone interactuar con ellos más como «ciego» o «discapacitado visual» que como alumno o alumna del grupo-aula al que pertenecen. No es fácil sustraerse a esa característica de su persona pero es preciso intentarlo y sólo tenerlo en cuenta cuando sea necesario.

Es evidente que deberemos tratarles de forma diferente en aspectos concretos porque necesiten ciertos apoyos para conseguir las metas de aprendizaje y desarrollo que se vayan estableciendo.

En el caso del sistema educativo español, la administración educativa tiene establecido un convenio de colaboración con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) por medio del cual ponen a disposición de los centros educativos que escolarizan algún alumno con esta discapacidad recursos materiales —máquinas, programas informáticos, etc.— y humanos —profesores especialistas que visitarán al centro periódicamente— para facilitar la atención a este alumnado. Prestarán ayuda directa al alumno —no apoyo curricular del que se hará cargo, si es necesario, el profesorado especialista en pedagogía terapéutica del centro— y al equipo docente.

En todo caso, será bueno que tengamos en cuenta que estos alumnos pueden y suelen tener unas *necesidades educativas* que no deben pasarnos desapercibidas y *a las que debemos intentar responder*:

- Tener *experiencias sensoriales* lo más ricas posible con los demás sentidos: oído y tacto, sobre todo; también olfato, aunque en menor medida.
- *Explicaciones verbales exhaustivas* que den sentido y completen esas experiencias.
- Desarrollar el *tacto activo o háptico*, principal medio para poder desenvolverse con independencia.
- Debe facilitarseles la *deambulación*, aproximándose lo más posible a la movilidad de las otras personas; obviamente con las medidas de seguridad necesarias. En este aspecto necesitan aprender a orientarse y desplazarse en el espacio.
- Aprender un *sistema de lectoescritura* en el mismo momento que lo aprenden los demás.

- *Generalizar los aprendizajes* a distintos contextos, practicándolos en todos ellos.
- Aprender a *cuidar y valorar su aspecto externo*: vestirse, peinarse, combinar vestuario, etc.
- *Experiencias sociales muy estructuradas*, que hagan explícito lo que el sujeto no ve, tal como los sentimientos y estados de ánimo de los demás, su posición, etc.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO CON «DISCAPACIDAD VISUAL»

- Debemos conocer lo más exactamente posible el momento en que se produjo la ceguera y los restos visuales que tenga. Hemos de dejarnos guiar por especialistas del centro y de organizaciones ya consolidadas como la ONCE.
- El desarrollo global suele verse afectado: se pierden muchas experiencias vitales y su conocimiento del mundo es parcial. A nivel intelectual o cognitivo no tienen por qué verse afectados.
- Las ayudas técnicas que les permitan manejar el braille son imprescindibles y debemos vigilar su buen funcionamiento y uso por parte del alumno.
- Hemos de procurar proporcionarles todo tipo de experiencias, hacer que participen en todas las actividades.
- Hay que proporcionarles más explicaciones verbales que a los demás. También hay que facilitarles experiencias sociales en los momentos de ocio.

Discapacidad auditiva

Descripción

Desde nuestra perspectiva como educadores los alumnos con discapacidad auditiva se suelen clasificar en dos grandes grupos: hipoacúsicos y sordos profundos.

Las personas *hipoacúsicas* tienen una audición deficiente que, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque necesitan el uso de prótesis o audífonos. Este alumnado puede adquirir el lenguaje oral por vía auditiva.

Las personas *sordas profundas* tiene una audición que no es funcional para la vida diaria y no les posibilita la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. La visión se convierte en el principal lazo con el mundo y en el principal canal de comunicación.

Para clasificar la discapacidad auditiva se utilizan varios parámetros: el grado de pérdida auditiva, el lugar de la lesión, el momento de su aparición en la vida de la persona y las causas que la han producido. El análisis de todos estos aspectos es fundamental para diseñar una respuesta educativa adecuada y ajustada a las necesidades de cada alumno. Las consecuencias personales y educativas de la discapacidad auditiva están condicionadas por todos estos factores. La determinación de lo que necesita el alumno la van a hacer los especialistas sanitarios y educativos. Pero es bueno que como tutores tengamos alguna noción si tenemos en el grupo alguna alumna o alumno con esta discapacidad.

Con respecto a esta discapacidad con mucha frecuencia se cometen algunos errores

que es preciso comentar brevemente: pensar que no tiene tanta importancia como otras que serían más graves o creer que todas las personas con este tipo de discapacidad son iguales y que su problema se centra únicamente en su pérdida auditiva, cuando en realidad el problema es mucho más complejo y afecta al desarrollo integral del sujeto, de una manera global.

La implicación más importante es la siguiente: el lenguaje se aprende por vía auditiva; el lenguaje contribuye o forma parte del desarrollo cognitivo y cerebral, en general; si no se adquiere un lenguaje en el momento evolutivo adecuado, quedará afectado el desarrollo cognitivo o intelectual de la persona y podría llegar a funcionar como una persona con discapacidad intelectual. Algo de esto pudo ocurrirles en el pasado a las personas con esta discapacidad. Afortunadamente hoy, desde la detección temprana del problema por parte de los servicios sanitarios y desde la atención educativa temprana, suele evitarse.

Sin embargo, para toda la atención educativa posterior es conveniente tener en cuenta algunas implicaciones no tan radicales como la expuesta, pero que pueden afectar a parcelas de desarrollo importantes:

- Lenguaje empobrecido con problemas de articulación y de movilidad del paladar, alteración de los elementos prosódicos y problemas más o menos graves en la comprensión y expresión oral.
- Problemas de seguimiento del currículo por la pobreza de vocabulario y dificultad de comprensión.
- Retraso en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura.
- Disminución en el desarrollo cognitivo debido al déficit informativo y a la falta de aprovechamiento de sus experiencias.
- Dificultades en la comprensión y aceptación de las normas por la escasa información que reciben.
- Ausencia de un lenguaje interior en los casos de sordera profunda sin un lenguaje alternativo, lo que provoca dificultades en la planificación y anticipación de las consecuencias de sus acciones (el lenguaje es un instrumento regulador de la propia conducta), deficiente estructuración del pensamiento y dificultad para realizar tareas de abstracción o razonamiento, formulación de hipótesis y propuesta de alternativas diversas.
- Dificultad para su orientación en el espacio y estructuración del tiempo.
- Desarrollo de la personalidad alterado en aspectos como desconfianza, egocentrismo, susceptibilidad, impulsividad, bajo nivel de tolerancia a la frustración como consecuencia de la falta de información que reciben del entorno y del bajo control que la familia y el profesorado ejercen sobre su conducta. A esto se añaden, a veces, actitudes permisivas de estos agentes externos.

Todas estas características no son generalizables y es necesario individualizar cada caso mediante una evaluación psicopedagógica completa y minuciosa que corresponde al

ámbito de Equipos de Apoyo y Departamentos de Orientación. Pero pensamos que es bueno que como tutores tengamos estas nociones básicas para actuar en la línea más adecuada.

Pautas educativas

Como en los demás tipos de discapacidades, nunca debemos perder de vista que lo fundamental es tratarles y exigirles como a cualquier otro alumno o alumna, con sus cualidades o limitaciones, evitando la consideración permanente y totalizadora que supone interactuar con ellos más como «sordo» o «discapacitado auditivo» que como alumno o alumna del grupo-aula al que pertenecen. No es fácil sustraerse a esa característica de su persona pero es preciso intentarlo y sólo tenerla en cuenta cuando sea necesario.

Es evidente que deberemos tratarles de forma diferente en aspectos concretos para conseguir las metas de aprendizaje y desarrollo que se vayan estableciendo. En todo caso, será bueno que tengamos en cuenta que pueden y suelen tener unas *necesidades educativas* que no deben pasarnos desapercibidas y *a las que debemos intentar responder*.

- Aprender un código comunicativo útil y funcional para lograr un desarrollo cerebral y cognitivo normal. A ser posible este código será el mayoritario (la lengua de su comunidad) por medio de sus restos auditivos la lectura labial, para facilitar su integración social.
- Si le es difícil utilizar la lengua mayoritaria, necesitará aprender la lengua de signos como lengua que le permitirá un desarrollo cognitivo y cerebral normal.
- Recurrir a estrategias visuales y aprovechar los otros canales sensitivos; por tanto necesitan que les ofrezcamos la información por vía visual y táctil.
- Tener experiencias directas y mayor información de lo que sucede.
- La mayor información posible referida a valores y normas.
- Evitar que se desencadene el círculo de fracaso en su proceso de aprendizaje, algo que debido a esta discapacidad, es muy fácil que ocurra.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO CON «DISCAPACIDAD AUDITIVA»

- Las implicaciones en el desarrollo son muy importantes. Puede llegar a afectar desde el desarrollo cognitivo, hasta provocar funcionamientos próximos a la discapacidad intelectual.
- Aunque socialmente parece menos importante que la discapacidad visual, no es así. La persona sorda puede llegar a ser o funcionar como una extranjera incomunicada en su propia familia, en su clase o en el centro educativo.
- Hemos de procurar garantizar la comunicación con el alumno o alumna tanto en clase como en momentos no estructurados: pasillos, recreos, entradas y salidas de clase y del centro educativo, etc.
- Cuando hay restos auditivos hemos de colaborar en la vigilancia del buen funcionamiento de las

ayudas técnicas que posea, normalmente audífonos.

Trastorno del espectro autista

Descripción

Este síndrome incluye los que hasta 2013 denominábamos Autismo y Síndrome de Asperger (DSM-4-TR). El cambio en la nueva clasificación de estos problemas (Manual de Trastornos Mentales, versión 5, de la Asociación Americana de Psiquiatría. DSM-5) responde al mejor conocimiento que la ciencia tiene de los mismos.

Padecer este síndrome implica tener dificultades para mantener una conversación, así como presentar estados de descontrol emocional o resistirse a cambios en las rutinas establecidas. En muchos casos se ha tildado a personas con este síndrome de «raras», que no escuchan, hablan solos o van a lo suyo.

Aunque no todos los casos padecen el trastorno de igual manera y en el mismo grado, siempre presentan alguno o algunos de los siguientes síntomas agrupados en torno a dos núcleos: la interacción social-comunicación y el comportamiento.

Hay una alteración cualitativa de la *interacción social*, que se manifiesta en diferentes contextos, con conductas como alteración o inadecuación en el uso de claves no verbales en la comunicación como pueden ser el contacto ocular, la expresión facial, posturas corporales o cualquier otro gesto regulador de la interacción social. Aparece también cierta incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros de forma apropiada, dificultades en la reciprocidad emocional.

A veces está ausente o muy disminuida la tendencia espontánea a compartir disfrutes e intereses con otras personas.

También se da una alteración cualitativa en la capacidad para la *comunicación* recíproca y empática. Estas personas tienen a veces un lenguaje muy formal y poco expresivo acompañado de dificultades para mantener una conversación; suelen hacer interpretaciones literales de las palabras lo que les lleva a no comprender los chistes, la ironía o el doble sentido, etc.

Sin embargo, esto no quiere decir que estas personas no tengan deseos y necesidad de entablar relaciones estables y de amistad con los demás; ocurre que en muchas ocasiones fracasan y provocan en la otra persona incomprensión y cierto rechazo por hacer atribuciones equivocadas sobre estos comportamientos. Por ejemplo, es habitual oír que es una persona «rara», que no escucha, que es muy suyo, etc.

Además tienen patrones de *comportamiento*, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, como tener una preocupación absorbente por centros de interés anormales por su intensidad o por su objetivo, adhesión inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales, resistencia a los cambios en sus rutinas diarias y a las modificaciones nimias en su ambiente, etc.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se puede dar en tres niveles definidos según

la agudeza de sus síntomas en la interacción social-comunicación y en sus comportamientos e intereses restrictivos y repetitivos, además de determinar la cantidad de ayuda que precisan en su funcionamiento vital. No siempre presentan el mismo nivel de afectación en las dos facetas del trastorno: la interacción social y la inflexibilidad de sus comportamientos.

El desarrollo cognitivo y las capacidades lingüísticas de la persona pueden ser totalmente normales. Las deficiencias antes explicadas no responden a su inteligencia sino a un problema neurológico que, a día de hoy, no ha sido identificado por los investigadores.

Si pensamos en los adolescentes con TEA, podremos encontrar en ellos *dificultades* como las siguientes:

- Inmadurez emocional.
- Reacciones emocionales desproporcionadas y poco ajustadas a la situación.
- Intereses inmaduros y poco acordes con la edad.
- Conciencia de diferencia y soledad, y sentimientos de incomprensión.
- Descuido de la higiene y cuidado personal.
- Aumento de obsesiones y rituales de pensamiento además de los rituales de conducta.
- Dificultades académicas: lentitud al escribir y coger apuntes, dificultad para adaptarse a cambios de profesores, aulas, horarios, etc., torpeza al elaborar planes de trabajo y secuenciar sus tareas, desmotivación hacia determinadas asignaturas y dificultad para captar la idea principal de un texto o captar la información relevante.

También tienen *cualidades y facetas positivas* como:

- Fuertes valores morales.
- Persistencia en alcanzar sus metas y objetivos. Deseo de superación.
- Personalidad sencilla, ingenua y «transparente»; ausencia de malicia y «dobles intenciones».

Pautas educativas

Dado que no hay rasgos físicos que nos lo recuerden, es fácil sustraerse a esa característica de su persona. Sin embargo, es fundamental que tanto nosotros como el resto del equipo docente conozcamos el nivel de gravedad que sufre nuestro alumno en las distintas características que hemos expuesto para no hacer atribuciones erróneas sobre las causas de algunos de los comportamientos que puedan tener estos alumnos. También será importante, por la misma razón, que los compañeros y compañeras del grupo-aula lo conozcan, siempre dentro del respeto al modo de ser de cada uno.

Por ello el trato diferencial que debemos mantener consistirá en comprender algunos de sus comportamientos y en ayudarles, sin paternalismo, a establecer y aprender a

manejarse en sus relaciones sociales y en las situaciones de comunicación que diariamente se producen. Con la ayuda de los profesionales de la orientación debemos contribuir a que el alumno o alumna sea consciente de sus dificultades para que pueda aprender a compensarlas y, en la medida de lo posible, a superarlas.

Finalmente, a modo de recordatorio exponemos las necesidades educativas que suelen tener estos alumnos, que no deben pasarnos desapercibidas y a las que debemos intentar responder:

- Necesitan que eduquemos a sus compañeros en el respeto y comprensión hacia la persona con este síndrome. Explicarles sus características, dificultades en la relación social y sus cualidades.
- Es importante que valoremos sus habilidades académicas ante él y ante los demás como medio de autoafirmación y autoestima, difícil de conseguir para ellos en otras facetas.
- Necesitan que les demos directrices claras sobre lo que tengan que hacer, trabajos, etc.
- Tanto el tutor y como el profesor de apoyo hemos de estar pendientes de su estado emocional. Serán necesarias entrevistas frecuentes para comentar su situación personal, académica y social: ayudarle a elaborar planes de estudio, a organizarse, fijarse objetivos, etc.
- Será necesario analizar sus reacciones agresivas o disruptivas para ver las posibles razones antes de tomar las medidas o castigos que entendamos como adecuados.
- Debemos motivarles a participar en las tareas de grupo para mejorar su integración. También fomentaremos su participación en actividades deportivas y de ocio dentro y fuera del centro educativo.
- Con una perspectiva de medio y largo plazo nos plantearemos como objetivo la educación o entrenamiento en habilidades sociales.
- En la misma línea, será necesario trabajar el autoconocimiento. Deben llegar a saber que padecen este trastorno y deben entrenarse para compensar las dificultades que conlleva, sobre todo en la relación con los demás.

  De cara a la toma de decisiones para estudios y, sobre todo, profesiones posteriores es fundamental.

  Les será muy difícil desempeñar profesiones que conlleven relacionarse mucho con otras personas.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO CON «TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA»

- Entender sus limitaciones y sus cualidades es la mejor intervención.
- Hay que ayudar al grupo-clase a entender a la persona con síndrome de Asperger para que le comprendan y ayuden, sobre todo en lo relacionado con la interacción social.
- Vigilar su estado emocional. Ellos no sabrán expresarlo ni verbalizarlo. Pueden tener comportamientos disruptivos inexplicables por esta razón.

- Trabajar el autoconocimiento para llegar a una orientación académica y profesional adecuada.
- Colaborar con la familia en los dos últimos aspectos mencionados.

Trastornos graves de conducta

Descripción

Se trata de un trastorno poco reconocido o identificado. Además, dentro de esta categoría nos podemos referir tanto a los alumnos con alteraciones graves de conducta de tipo *externalizantes* como a los alumnos con trastornos *internalizantes*.

Los trastornos *externalizantes* son los más conocidos, aunque no siempre están diagnosticados. La etiquetación de tipo moralizante sobre alumnos y familias lleva en muchas ocasiones a ignorar este tipo de trastornos. Se explica su conducta por su maldad, mala educación, etc. Su comportamiento agresivo o negativista conlleva dificultades graves para su propio desarrollo personal y para el entorno social en el que se desenvuelven.

Las alteraciones de conducta de tipo *internalizante* son aún más difíciles de identificar. Nos referimos a trastornos del tipo depresivo, a la ansiedad o fobia escolar entre otros. La depresión en niños puede manifestarse en forma de rebeldía, comportamiento hiperactivo o déficit de atención.

Si bien son muy pocos los alumnos que presentan estas dificultades incluidos en el programa de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales, como tutores debemos tener la sensibilidad necesaria para detectarlos con objeto de que sean diagnosticados y tratados lo antes posible. Para ello ofrecemos algunos criterios diagnósticos.

Las alteraciones de conducta de estos alumnos se desvían significativamente, en frecuencia, duración e intensidad, de la media de su grupo de referencia.

Dentro del centro educativo, las conductas inadecuadas se dan en distintas situaciones: en las clases de diversos profesores, en periodos no estructurados (recreo, entradas y salidas, cambio de clases…) en grupos de trabajo específico, en presencia de otras personas (profesores y/o compañeros…), estando sólo, etc.

En el caso de trastornos internalizantes de tipo depresivo, identificamos la mayoría de los siguientes indicadores durante la mayor parte del día y la mayoría de los días: aumento o pérdida repentina de peso, dificultades para dormir, cansancio o fatiga, dificultades de concentración, baja autoestima, pensamientos reiterados sobre la muerte, actitud rebelde, etc.

A modo de síntesis podríamos decir que estos alumnos no modifican su conducta pese a que los agentes educativos intervengan con intensidad haciendo uso de todos los medios con que habitualmente se cuenta en los centros educativos. Todo ello genera un grave perjuicio para su entorno y para ellos mismos.

Pautas educativas

Trastorno externalizante

Es muy importante evitar el juicio moral y asumir que estamos ante un trastorno psicológico. El tratamiento requiere un gran esfuerzo de coordinación y actuación regular y sistemática de todos los agentes educativos incluida familia y los profesionales de salud mental que atienden al alumno. Es esencial ser pacientes y mantener los acuerdos adoptados.

Debe existir una planificación cuidadosa de metas a lograr de modo progresivo y sistemático, así como de los recursos humanos necesarios para ello, bajo el asesoramiento de profesionales de la salud. Los profesionales de la orientación deben supervisar la evolución del caso y coordinarse con aquellos.

Es fundamental predecir y anticiparse a los episodios sintomáticos que generan malestar y estrés en los educadores, propiciando frente a los mismos un entorno de aceptación, pero de estabilidad y firmeza. Para ello es bueno tener previstos protocolos de intervención ante dichas situaciones.

En ocasiones pueden requerir de una intervención contundente, no cediendo al chantaje que genera su conducta intimidatoria.

Trastorno internalizante o depresivo

En estos casos la intervención es diferente. En primer lugar, el conocimiento del trastorno desculpabiliza y hace a los agentes educativos más sensibles respecto a sus necesidades. Debe incidirse sobre los factores clave en el trastorno como son la baja autoestima, la falta de expectativas o la visión negativa y distorsionada de la realidad.

En muchas ocasiones, la comprensión y aceptación de su situación por parte de educadores y familiares, el trato personal e individualizado, las adaptaciones curriculares y el refuerzo positivo son las herramientas poderosas con que contamos.

Al mismo tiempo estos alumnos pueden requerir, de modo complementario, un tratamiento farmacológico.

CÓMO INTERVENIR EDUCATIVAMENTE CON EL ALUMNADO CON «TRASTORNO GRAVE DE CONDUCTA»

- Debemos tratar de identificar los casos y derivarlos a los profesionales especializados. Podemos sospechar de la existencia del trastorno cuando las medidas habituales empleadas con rigor y de forma sistemática no generan resultados positivos.
- En el caso de los trastornos externalizantes: hay que actuar de modo similar al que sugerimos anteriormente con alumnado con TDAH con predominio de hiperactividad; debemos anticiparnos a las conductas conflictivas y prever protocolos de intervención.
- En el caso de los trastornos internalizantes son fundamentales la comprensión y aceptación de la situación por parte de educadores y familiares, el trato personal e individualizado, las adaptaciones curriculares y el refuerzo positivo.

- En todos los casos se debe actuar coordinadamente con la familia y bajo la supervisión y guía de los profesionales de salud mental

5. El grupo-clase

Qué entendemos por grupo-clase

Alumnos y tutores forman parte de un conjunto de sistemas y subsistemas que conviven dentro de un centro escolar. El proceso educativo en el que participamos como tutores no resulta fácil de entender, lejos de ser el fruto de interacciones individuales alumno-profesor o alumno-tutor, que se explican de modo aislado, se encuentra inmerso en un conjunto complejo con significado propio. La peculiar historia de cada centro educativo, sus problemas, el modo concreto en que sus protagonistas han tratado de resolverlos, etc., han ido generando un modo de pensar, sentir y actuar como profesores, alumnos y familias que han configurado la cultura propia de cada centro.

En este sistema que es el centro educativo, y como una unidad fundamental del mismo, debemos entender el subsistema que tiene más influencia en el alumnado: *el grupo-clase*. En el mismo los alumnos realizan la mayoría de las actividades, se producen las relaciones más intensas entre iguales y es también el espacio que comparten durante más tiempo. En cada grupo-clase se establece un peculiar *clima de aula* en razón de sus relaciones con el sistema al que pertenece, el centro educativo y las relaciones que se dan en el interior del grupo. Los modos de interacción establecidos entre sus miembros y de éstos con los profesores, las normas explícitas e implícitas, la disposición del mobiliario, la ubicación de los alumnos en el aula y hasta la decoración condicionan y determinan el clima.

Nuestro papel como tutores dentro del grupo consiste precisamente en tratar de articular todos esos elementos y factores para obtener el clima de aula que más beneficie al grupo. Continuando con la analogía del barco que sigue su ruta, que comentábamos al iniciar este libro, nos corresponde tomar el mando, organizar la tripulación y orientar la nave en la dirección adecuada.

No se trata de una tarea fácil. No tenemos el dominio de los vientos, ni conocemos a la perfección los mares que surcamos. Nuestra persona, un grupo de adolescentes y una modesta carta de navegación se enfrentan al océano inmenso que representa un curso escolar. Todo un reto para profesores audaces.

Desde el punto de vista sociológico diríamos que se trata de un grupo secundario (primario, sería la familia), que comparte con el grupo familiar primario importantes características: frecuencia e intensidad de las relaciones y establecimiento de una jerarquía definida (alumnos y docentes).

El grupo clase se puede estudiar desde dos dimensiones fundamentales: su *estructura*

y su *finalidad*.

La *estructura* del grupo-clase viene definida por la jerarquía establecida por la misma normativa; por un lado, el liderazgo formal ejercido por los profesores sobre el grupo bajo la coordinación de un tutor o tutora; por otro lado, el grupo de alumnos representado por su delegado y subdelegado. Pese a estar supeditada a un marco legal concreto (Reglamentos Orgánicos y Reglamentos de Funcionamiento o de Régimen Interno de cada centro educativo), el tutor, equipo docente y grupo de alumnos tienen autonomía suficiente como para establecer un régimen específico de funcionamiento adaptado a las características, proceso y necesidades del propio grupo en cada momento. Sobre ello aportaremos algunas ideas más adelante al referirnos a las actuaciones.

En relación a la *finalidad*, el grupo tiene una tarea común: prepararse para continuar estudios y para la vida activa y adulta, a través del currículo. Su meta inmediata es aprender y, en la percepción del alumnado, aprobar. En este sentido, las evaluaciones se convierten en el momento fundamental para la retroalimentación y evaluación de los planes individuales y de grupo. Como tutores no debemos obviar estos momentos para el análisis, planificándolos y desarrollándolos con criterio junto con el grupo de alumnos, el equipo docente y las familias.

El proceso de evolución típico de un grupo-clase

Cualquier grupo secundario como el grupo-clase suele evolucionar siguiendo una secuencia típica que vamos a definir atendiendo a su desarrollo en relación a la definición de su estructura (nivel de cohesión) y a la aplicación a la tarea que tiene encomendada (finalidad). Siguiendo a Tuckman, un clásico en el estudio de grupos, destacamos las cuatro fases que te orientarán en el análisis e intervención sobre tu propio grupo:

FASE 1: Formación del grupo

Se trata de una etapa de configuración. Cada uno de los componentes del grupo trata de ganar posiciones y ocupa un lugar determinado dentro del mismo, de forma más o menos titubeante. Es cuestión de supervivencia, de «marcar territorios». En la medida en que no se perciban límites, los componentes del grupo irán ensanchando su espacio de influencia. Muy pronto se establecerán algunos liderazgos.

En esta primera fase, sin embargo, se está a la expectativa y se respetará con naturalidad el liderazgo del profesor si este se impone con relativa determinación. Los roles individuales y las responsabilidades aún no se han definido, por ello es fundamental que el profesorado sea capaz de esclarecer su función y establecer su autoridad de forma que sea básicamente aceptada.

FASE 2: La lucha por el poder

Ya establecido el grupo, se inicia un periodo competitivo para alcanzar una posición,

autoridad e influencia entre sus miembros. En este momento ya se han medido las fuerzas y cada componente del grupo intuye hasta dónde puede llegar. En cualquier caso, tratará de forzar situaciones. Se caracteriza esta fase por un prolongado estado de insatisfacción, ajuste o pugna por liderar el grupo, tratando de cuestionar la autoridad de los líderes establecidos, el tutor y los profesores. Supone un periodo de prueba para los diferentes líderes. Es la fase más incómoda de la vida del grupo, algo así como su adolescencia. Resulta complicado dirigirlo en este momento. Sin embargo, la gestión adecuada de este periodo garantiza el éxito posterior.

Los diferentes componentes del grupo rivalizan entre sí para adquirir posiciones, mientras tratan de establecer por si mismos relaciones con otros y con su líder, quien podrá recibir interpelaciones de los miembros del equipo educativo. Se forman subgrupos y se establecen rivalidades más o menos explícitas. Este periodo de conflicto distraerá a muchos miembros de su tarea principal: el estudio.

La «guerra» acabará cuando el líder imponga su autoridad y diferencie aquellos territorios que no está dispuesto a ceder y aquellos otros que son objeto de negociación. Los subgrupos se ordenarán conforme a las normas establecidas y todos tendrán más o menos claro lo que se puede y lo que no se puede hacer.

FASE 3: Normalización

Este tercer período se conoce también como fase de integración u orientación. Una vez establecida la jerarquía definitiva y delimitadas las funciones y los espacios de poder compartidos, el grupo está en condiciones de definir sus metas. A partir de aquí los miembros del grupo comienzan a formular su propia identidad, que con relativa frecuencia estará por encima de la de sus subgrupos. El tutor se encuentra en situación de dirigir al grupo poniéndole metas y exigiendo esfuerzos comunes. La unión y el compromiso pueden ser fuertes en ese momento.

El grupo se puede involucrar en actividades formales, divertidas y sociales. El equipo educativo, por su parte, discute y desarrolla sus procesos y su forma de trabajo. El líder, tutor o tutora, es respetado por el grupo y parte del liderazgo llega a ser compartido por todos. Si por el contrario la jerarquía impuesta es la algún líder informal, alumno o alumna del grupo, el grupo-clase se orientará hacia el logro de otros objetivos diferentes a los académicos. Tendremos, en este caso, un serio problema como tutores.

FASE 4: Etapa de rendimiento

A partir de este momento el grupo comienza a hacer su trabajo sobre la base de una estructura relativamente estable. Por ello este periodo se conoce también como fase de productividad. El equipo educativo está estratégicamente alerta. Sus miembros tienen una visión compartida y se sienten capacitados para tomar decisiones sin la intervención del tutor. Los desacuerdos dentro del grupo se seguirán dando como es obvio, pero son resueltos positivamente; los cambios necesarios en el proceso y la estructura son

realizados cuando todos lo consideran necesario. Los miembros del grupo se cuidan entre ellos. En este momento el líder o tutor debe delegar tareas y proyectos entre sus miembros.

Principios generales de intervención

No existen reglas concretas para actuar como tutor en el grupo-clase, pero sí pautas o principios generales a seguir. La experiencia de tutores durante muchos años nos permite sugerir unos principios de intervención que facilitarán esta labor independientemente del tipo de grupo que gestionemos.

➔ *Ver y dejarse ver*

Conocimiento y proximidad. El buen tutor ve, conoce, se deja ver y procura estar presente en los momentos importantes del grupo. Ello implica conocimiento y «pre-ocupación», es decir, «ocuparse» de forma anticipada; estar no sólo cuando suceden cosas, sino antes de que sucedan.

Como tutores pasaremos con asiduidad por el aula (aunque no tengamos clase), charlaremos con ellos, asistiremos a los eventos en que participan, generaremos actividades de convivencia, etc. Al conocimiento del alumno individualmente hay que añadir el conocimiento del grupo como tal, así como los diversos subgrupos y sus relaciones. Debemos identificar con prontitud las relaciones que se dan entre alumnos, sus líderes y los roles establecidos en el grupo, estando especialmente atentos ante situaciones de marginación o acoso más o menos explícitas. En la actuación denominada «Diagnóstico de grupo» que desarrollamos más adelante te ofrecemos diferentes actividades para llevar a cabo esta tarea fundamental.

➔ *Prevenir*

El sentido de la oportunidad es fundamental en el desempeño de la función tutorial. Intervenir antes de que ocurran los problemas o al menos en su fase inicial no sólo garantiza la eficacia de nuestra labor, sino que nos permite economizar tiempo y esfuerzos. Son diversas las formas de intervenir preventivamente: la primera y mejor es *el conocimiento*, tal y como acabamos de mencionar. La segunda se refiere al cuidado del clima de aula; en tercer lugar están las actuaciones que nos permitan intervenir de forma temprana en situaciones conflictivas emergentes. De estas dos últimas nos ocupamos ahora.

- *Actuaciones que generan «salud» en el grupo: el clima de aula adecuado*. Nos referimos a todas aquellas que inciden en la integración social y el éxito académico. Por un lado, están las actividades que favorecen el conocimiento mutuo y la cohesión social, el establecimiento de normas compartidas, la colaboración y

coordinación de los agentes educativos (tutores, familias y profesorado), la participación e implicación de todos los componentes del grupo, la educación en valores, etc. En el apartado de actuaciones se recogen actividades referidas a ello. Son las tituladas *«Bienvenidos», «Formar un grupo», y «Diagnóstico del grupo»*. Por otro lado, las actividades que contribuyen al éxito académico de todos como son las medidas de atención a la diversidad, el desarrollo de hábitos de trabajo y estrategias de aprendizaje, etc.

- *Actuaciones que plantean una respuesta rápida a los problemas*. Son múltiples y dependerán del tipo de problemas. A lo largo de este apartado estableceremos las actuaciones tipo para dar respuesta a algunos de los problemas más comunes que se plantean a un tutor en forma de *protocolos de actuación*. Éstos suponen el establecimiento de una secuencia de actuaciones coordinadas por parte de los diferentes agentes educativos propiciando una intervención rápida y eficaz. Dichos protocolos requieren de unos objetivos claros, la identificación de responsables y funciones de las diversas actuaciones, así como los plazos y recursos para su ejecución. Entre los protocolos de intervención que se pueden establecer destacamos: plan de choque para dar respuesta a grupos conflictivos, protocolo de intervención con alumnos con problemas de conducta, protocolos ante situaciones de acoso o de mediación en conflictos, etc.

➔ ***«Tomar el mando»***

Ejercicio de la autoridad. El tutor no es un colega más, ni si quiera es el «hermano mayor» del grupo. Como tutores somos ante todo educadores; un adulto con tareas variadas según momentos y necesidades (guía, consejero, abogado, fiscal, etc.). Para el desempeño exitoso de esta función deberemos desarrollar con acierto, moderación y contundencia el ejercicio de la autoridad.

No es posible educar sin autoridad. Los alumnos prefieren mil veces la autoridad de su tutor a la tiranía de alguno de sus compañeros.

El espacio que dejamos de ocupar como figura de autoridad es un espacio que cedemos a terceros. Algunos alumnos (líderes naturales del grupo) tratarán en la fase de formación del mismo (durante el primer trimestre del curso) consolidar su liderazgo cuestionando el rol de autoridad del tutor. La respuesta del tutor a esas «amenazas» debe ser clara y contundente. Sin prisa, pero sin pausa debemos dar señales inequívocas de nuestra autoridad. Recordemos la fase de *la lucha por el poder* en la formación de los grupos. A los alumnos y alumnas les debe quedar claro desde el inicio quien manda en el aula. Dicho ejercicio les dota de seguridad y determina las pautas de interacción a seguir a lo largo del curso. Es evidente que esta función es tan desagradable como necesaria y debe entenderse más como un servicio que como una imposición.

El no «tomar el mando» en un momento determinado puede significar que el grupo y su profesorado vaya a la deriva todo el curso. Al igual que hacen los entrenadores de un equipo de fútbol durante la pretemporada, debemos establecer las normas de

funcionamiento y marcar el ritmo de trabajo y exigencia con firmeza desde los primeros meses. Luego podremos ser más flexibles y menos estrictos para concentrarnos en otros aspectos formativos igualmente necesarios. Pero sin disciplina y esfuerzo poco podremos hacer como educadores.

➔ ***«Estar en medio»***

Esto es, mediar en los conflictos. Ser, en el buen sentido del término, «entrometidos». Se trata de una función muy ligada a la de educar. Nos corresponde ejercer una tarea de mediación entre el grupo y el profesorado, así como mediar en los conflictos que se establecen entre iguales. Es una tarea propia de cualquier líder. No se trata de una labor fácil. Requiere de paciencia, versatilidad, sabiduría y lucidez; paciencia para conocer los problemas en su amplitud, versatilidad para entender diversos puntos de vista, sabiduría para discernir los momentos oportunos para plantear los problemas y lucidez para hacer prevalecer los fines educativos en las decisiones que nos corresponde tomar.

➔ ***«Hacer de andamio»***

Como indica Bruner al hablar del proceso de enseñanza, podemos aplicar la metáfora a la educación en un sentido más global. Los educadores debemos hacer de andamios. Sostenemos y dirigimos al grupo mientras éste se va configurando, le apoyamos en su proceso de definición, para acabar acompañando y supervisando su marcha. Se trata de un proceso complejo en que se pasa de la dependencia del tutor a la autonomía del grupo. En la medida en que el grupo se hace más capaz y se sostiene por sí mismo, los educadores procedemos a «retirar andamios», o lo que es lo mismo, a distanciarnos.

➔ ***Educar***

No somos adultos que tenemos a nuestro cargo un grupo de adolescentes, somos fundamentalmente sus educadores. En realidad esta tarea la desempeñamos de modo diverso y permanente. En cuanto nos asignan como tutores y casi sin ser conscientes de ello, nos convertimos en el referente fundamental, en el centro para esos alumnos y alumnas. Aún no hemos entrado en el aula y ya hablan de nosotros; somos personas valiosas para ellos. Nuestra forma de ser, pensar y actuar se constituyen en el modo más genuino de educar. También educamos cuando gestionamos el grupo.

Por último, educamos de modo directo y explícito, a través de lo que les decimos y enseñamos en las sesiones de tutoría y en nuestras intervenciones con grupos reducidos. A esto nos referimos fundamentalmente en este principio. Conforme un plan de actuación que tiene en cuenta las necesidades educativas detectadas en el grupo, organizamos las diferentes sesiones de tutoría y orientación. Éstas suelen tomar la forma de sesión de grupo-clase, pero cabe, igualmente, organizar sesiones de grupos más reducidos, según problemáticas comunes.

Cómo intervenir en las distintas fases del grupo-clase

Intervenir en la fase inicial o de configuración

Es fundamental en esta etapa contribuir a generar un clima adecuado. Debemos facilitar el conocimiento y las relaciones entre sus componentes. Existen muchas dinámicas para ello. Es el momento adecuado para organizar salidas de convivencia. Debemos estar muy próximos a ellos, conocerlos y dejarnos conocer, contactar con sus familias dentro de ese proceso de conocimiento y como forma de establecer lazos que faciliten la colaboración entre educadores. Así mismo debemos mantener relaciones fluidas con los profesores de nuestro grupo para conocerlo y realizar un seguimiento del mismo. No es tanto una función de control, cuanto de preocupación y cuidado por el grupo que empieza a configurarse. Es importante desde el inicio asumir tanto nuestro liderazgo formal ante el grupo como ejercer de coordinadores efectivos del equipo docente.

Los alumnos deben sentir que estamos pendientes de ellos, que todos los educadores actuamos al unísono, que pueden sentirse seguros en su grupo y que los adultos nos preocupamos por ellos. El espacio físico del aula es igualmente un factor a tener en cuenta. El entorno no es neutral. Un entorno cuidado, decorado y asumido como propio, facilita la aparición de actitudes y conductas prosociales. Un aula, por el contrario, descuidada, desordenada, fría y extraña para el grupo resulta inhóspita y poco propicia para ser un lugar de encuentro y comunicación.

Intervenir en la fase de definición de roles y establecimiento de normas

Es la fase que Tuckman define como de «tormenta». Se producen muchas tensiones en el interior del grupo. Los profesores, y entre ellos el tutor, debemos definir claramente nuestra autoridad poniendo límites a las pretensiones injustificadas de los líderes informales. Es el marco indispensable para que el grupo se configure como tal y se centre en su tarea.

Como coordinadores de profesores debemos estar atentos a los compañeros que tienen más dificultades para mantener la autoridad. No se trata de sustituirles, sino de apoyarles y ofrecerles estrategias y herramientas para asegurar el control del grupo en esta complicada etapa.

Es muy importante que el alumnado sepa con claridad quién manda en el aula como ya indicamos anteriormente al hablar de los principios de intervención. Es posible que en ocasiones nos echen un pulso. Debemos ganarlo aunque nos pueda resultar violento. Puede incluso que un líder del grupo en un momento dado ponga a prueba nuestra paciencia o que trate de imponer su criterio frente al nuestro (se niegue a salir de clase, no quiera cambiarse de sitio, etc.). Debemos ganar ese pulso. Su conducta debe ser sancionada y debemos asegurarnos que no queda impune. Puede que desobedezca en ese momento, pero el grupo debe observar que manda el tutor.

No obstante, el diálogo y la negociación son actuaciones fundamentales en esta etapa. Ejercemos una autoridad que podemos denominar democrática. Mandamos, pero podemos negociar determinados aspectos de la organización y funcionamiento del grupo. La comunicación y las interacciones entre sus componentes son también un factor fundamental para generar lazos afectivos y cohesión en el grupo.

En esta etapa debemos vigilar el tipo de relación que se establece: liderazgos negativos, conductas de acoso, etc. Es el momento de observar al grupo y de hacer uso de técnicas sociométricas que nos permitan detectar disfuncionalidades en el grupo.

Intervenir en la fase de configuración de la identidad del grupo

Llegada la paz, es decir, establecidos los límites y estructurado el grupo, éste estará en condiciones de decidir lo que quiere. En esta fase va definiendo su propia identidad, establece sus metas y revisa sus normas. Se hace más autónomo y toma decisiones acerca de lo que desean y deben realizar conjuntamente. Son capaces de empezar abordar sus propios problemas. Existen dinámicas diversas que nos pueden ayudar a organizar al grupo, promover asambleas o sesiones para resolver conflictos.

A lo largo de esta fase iniciamos un proceso que combina intervenciones intensivas y dirigidas con otras en las que el tutor delega y concede una mayor autonomía a los representantes o líderes naturales del grupo. Ahora es un buen momento para volver a elegir el delegado, pese a que ya se eligiera uno al inicio de curso por exigencias administrativas.

Intervenir en la fase de rendimiento

Llegado a su madurez el grupo inicia una fase de máximo rendimiento. Como tutores debemos velar porque el grupo saque el máximo partido de sí promoviendo el desarrollo de actitudes de colaboración y apoyo, promoción de la autonomía, y prevención ante posibles situaciones de retroceso. El tutor se puede centrar más en problemáticas individuales, utilizando al propio grupo como recurso solidario ante situaciones de crisis individual o parcial. Se va iniciando, progresivamente, la fase del denominado «superliderazgo», término referido por Torrego, donde el verdadero líder es el propio grupo. No obstante, el líder formal o tutor debe estar siempre ahí apoyando y garantizando la estabilidad y productividad del grupo. Nuestra tarea llega a ser invisible interviniendo más sobre familias, profesores y alumnos individualmente que sobre el grupo como tal.

Acompañar hasta el final

Toca despedirse y cerrar el grupo. Es el momento de hacer balance y sacar conclusiones aprendiendo del propio proceso vivido. Es importante que los alumnos aprendan a cerrar y abrir etapas nuevas, siendo positivos y críticos con ellos mismos.

Como tutores debemos garantizar que la información relevante sobre los alumnos

facilite el trabajo de los próximos tutores. Se cierra un grupo, pero los alumnos continúan su camino y precisan de la continuidad del acompañamiento iniciado.

6. Actuaciones para la gestión del grupo-clase

Tal y como venimos narrando, el protagonismo del tutor en la gestión del grupo es fundamental. A él corresponde promover relaciones, facilitar la integración y participación en el centro, mediar en conflictos y canalizar las iniciativas de sus alumnos. Dentro de esta amplia labor de dirección de los grupos destacamos una serie de actuaciones que pueden ayudar al tutor en la acogida, a promover la cohesión y organización eficaz para lograr sus objetivos, a resolver sus problemas de forma autónoma y a saber interpretar los momentos y necesidades del grupo

Bienvenidos

Un buen comienzo es esencial. El tiempo que dediquemos a conocer a los alumnos y a estar presentes y próximos a sus necesidades es muy importante. Todos y cada uno en particular deben ser llamados por su nombre, deben percibir la cercanía de su tutor y deben empezar a sentirse seguros, casi como en casa, en un contexto que, sin embargo, es nuevo para ellos.

El adolescente es muy sensible a los gestos desinteresados de los adultos. Los detalles que les mostremos, nuestra preocupación por su adaptación al centro y al grupo, nuestra determinación en adoptar las medidas precisas que les beneficien y nuestra predisposición a conocerles individualmente y a servirles en los momentos iniciales son fundamentales para contar con la necesaria autoridad moral que nos permitirá un manejo adecuado del grupo en momentos complicados que seguro llegarán. Los alumnos deben aprender a confiar en nosotros. No es cuestión de reclamar esa confianza, sino de convencerles mediante actos y gestos de que estamos de su parte.

Contrariamente a lo que se puede pensar, es esta etapa inicial un momento de especial dedicación y esfuerzo. Justo cuando más ociosos suelen estar los tutores es posiblemente cuando más hay que hacer. El trabajo intensivo de prevención que realizamos en un primer momento es la mejor inversión que podemos hacer. Más adelante veremos su rentabilidad.

Esta intervención intensiva con los alumnos a través de sesiones de tutoría, tiempo entre clases, entrevistas individuales con alumnos, análisis y estudio de cada caso (informaciones relevantes aportadas por otros agentes educativos, expedientes académicos, etc.) debe extenderse a la intervención con las familias (tomas de contacto,

reuniones de grupos, propuesta de compromisos educativos en algunos casos) y a las actuaciones de coordinación con otros agentes educativos (profesores, jefes de estudios, etc.).

Formar un grupo

El alumnado no suele ser consciente de la importancia del grupo-aula en su evolución como alumno, ni si quiera de su papel protagonista en el mismo. Se vive formando parte de un espacio-aula, como resultado de un destino azaroso.

Es nuestra tarea convencerles de que no es así. Un grupo-clase en el que van a pasar tantas horas es algo más que un conjunto de compañeras y compañeros que coinciden en un espacio determinado. Esta será una de nuestras principales tareas en los inicios del curso. Debemos hacerles creer que su grupo es importante, que no son víctimas del mismo, sino actores, protagonistas de una aventura colectiva. Debemos poner las condiciones para que así sea efectivamente. Hemos de propiciar que se sientan seguros en el mismo, que puedan atreverse a ser ellos mismos y a participar en la construcción del tipo de grupo al que quieren pertenecer.

No es tarea fácil y habrá alumnos que se resistan a ello y que traten de desmontar lo que esforzadamente nosotros como tutores y otros alumnos tratan de construir. Suelen ser personas incapaces de creer en que algo positivo les puede suceder. Ellos son posiblemente los que más necesiten de un grupo sano. Lo logrado al respecto se constituye en un factor educativo de primer orden.

Uno de los contenidos más importantes que les podemos transmitir es la grandeza de los grupos humanos cuando deciden ponerse a construir, a compartir, a crear un espacio habitable de crecimiento y desarrollo personal donde todos tengan un sitio digno. Un lugar donde puedan manifestarse como son, donde puedan pedir, llorar, reír, protestar, criticar, construir, negociar, un lugar donde se reconozcan los éxitos de los demás, donde sean capaces de pedir perdón, donde aprendan en definitiva a ser mejores personas. Para algunos alumnos puede ser su espacio vital más sano.

Como tutores y como docentes tendremos muchas oportunidades de hacer fluir todo este tipo de valores que posiblemente les marcarán a lo largo de su vida: en clase mediante propuestas de técnicas cooperativas; en sesiones de tutoría con diversas dinámicas de grupo; en actividades extraescolares y complementarias generando oportunidades para cooperar y compartir; en salidas de convivencia facilitando el conocimiento mutuo y el encuentro; en el trabajo diario mediante el intercambio de materiales, a través de la ayuda mutua, etc.

A veces descuidamos este tipo de enseñanzas por considerarlas que no son de la materia de la que somos especialistas. Pero, si nosotros no lo hacemos, ¿quién lo hará? ¿a quién le corresponde educar en las competencias sociales y ciudadanas? Las matemáticas, lengua, etc., se pueden enseñar y aprender en diferentes momentos y por diferentes medios, pero las habilidades sociales, el respeto, la cooperación, la solidaridad y el ejercicio responsable de la libertad no disponen de muchos hábitat para su desarrollo.

Dado que todo en esta vida suele tener su justa contrapartida, pronto podremos comprobar que nuestras mayores gratificaciones como docentes y como tutores no las obtendremos como transmisores de contenidos, sino como líderes de nuestro grupo, como aquel adulto que les enseñó a compartir, a creer en ellos y a superar individual y colectivamente momentos de dificultad en una etapa tan convulsa como es la adolescencia.

Toda esta riqueza humana que conlleva la vida en grupo se puede potenciar a través de un tipo de *tareas concretas que debemos desarrollar como tutores*.

El conocimiento mutuo

Desde la materia que se imparte y, especialmente desde las sesiones de tutoría podemos llevar a cabo un sin fin de actividades que facilitan el conocimiento, la cooperación y la comunicación con los demás. Son muchas las técnicas de aprendizaje cooperativo que se pueden desarrollar al enseñar contenidos concretos y muchas son también las propuestas de dinámicas de grupo que se pueden llevar a cabo a través del grupo aula.

La configuración de una serie de metas comunes

Es evidente que un grupo clase comparte las metas propias de su escolarización, esto es, aprobar y obtener, en su caso, la titulación que corresponda a la etapa. Sin embargo, desde la acción tutorial se puede reforzar dicha meta con otras secundarias, pero igualmente relevantes para el grupo, como son generar un ambiente de trabajo agradable, ampliar el círculo de relaciones personales, compartir ocio, etcétera. Del conocimiento se llega a la empatía y a la confianza y desde éstas a la cooperación.

La capacidad de organizarse

Dentro del mundo individualista y competitivo en el que nos movemos resulta de capital importancia aprender a organizarse y plantear respuestas colectivas a los problemas y necesidades que se nos van presentando. El modo habitual y común de funcionar en los centros educativos no siempre facilita la colaboración y el trabajo en equipo. Obtener el título se considera una meta individual y cada cual hace lo que puede en su «carrera». Sin embargo, consideramos que es preciso y necesario revertir esta dinámica individualista, propiciando la cooperación y solidaridad entre nuestros alumnos. Para ello es esencial que como tutores desempeñemos nuestro justo papel: dinamizar, animar, sugerir, etc. En ningún caso debemos hacer lo que les corresponde a ellos. Si encuentran en nosotros un «padre» o una «madre» renunciarán a desempeñar su papel de adultos. En este sentido debemos muchas veces provocar crisis, dejarles solos ante situaciones comprometidas, para luego darles la mano una vez que optan por ocuparse de sus asuntos.

Sin embargo, el buen funcionamiento y la eficacia de un grupo no se reduce a poner

buena voluntad. Hay que además tener una serie de habilidades y conocimientos relacionados con la comunicación y la organización. Como tutores debemos ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de lograr dichas competencias. Así por ejemplo, la *creación de comisiones* para satisfacer las necesidades del grupo o para contribuir a lograr sus fines es esencial. Éstas facilitan la autonomía del grupo y la asunción de responsabilidades de sus componentes.

A modo de ejemplo, podemos ofertarles la posibilidad de crear las siguientes *comisiones:*

- *Rendimiento académico*. Se ocupa de velar porque la clase en su conjunto consiga los objetivos individuales referidos a obtener buenas calificaciones. Los responsables mantienen al grupo informado sobre exámenes, trabajos, materiales, etc. También pueden organizar grupos de estudio o intervenir junto con el tutor y los representantes de los alumnos cuando consideran que la marcha de la clase puede perjudicar al rendimiento del grupo. Pueden dedicar un tablón informativo del aula para intercambio de material escolar, planificación de exámenes, organización de grupos de trabajo, etc. Lo ideal es crear una comisión compuesta al menos por dos responsables.
- *Convivencia*. Trata de lograr que haya un buen ambiente. Suele proponer actividades que favorecen la convivencia entre compañeros y con los profesores. Los miembros de esta comisión intervienen también como mediadores cuando surge un conflicto en el aula tratando de ser neutrales y posibilitando que las partes afectadas dialoguen y solucionen de forma pacífica sus diferencias. Pueden proponer al grupo normas a seguir para garantizar la convivencia.
- *Celebraciones*. Son los responsables de organizar las diferentes celebraciones del grupo (navidad, fin de curso, día de la paz, etc.), los cumpleaños y otras que puedan surgir. Desarrollan una función fundamental en cuanto que promueven la cohesión entre los miembros del grupo y generan un sentimiento de identidad colectivo.
- *Cuidado del aula*. Son los responsables de la limpieza, orden, cuidado y decoración del aula. Tienen autonomía para crear una normativa básica que apruebe la clase y para imponer sanciones a los compañeros que deterioren el espacio del aula y alrededores. Como mínimo debe constar de dos personas.
- *Representantes*. Los representantes del grupo son los delegados. Los representan ante el resto de los alumnos y comunidad educativa, ante el equipo docente y ante cada profesor. Colaboran con el tutor o la tutora en el logro de los objetivos del grupo y dirigen y coordinan todas las comisiones del grupo. Estos representantes deben ser elegidos de forma democrática.
- *Información*. Mantienen al grupo informado de actividades escolares y extraescolares que puedan interesar al grupo tanto de tipo administrativo (becas, período de matrículas, etc.), de ocio o culturales (concursos, certámenes, etc.).

Pueden crear su propio panel informativo en el aula y estar en contacto con otros órganos del centro, como departamento de orientación o de actividades extraescolares. Bastaría con que hubiera un miembro.

La capacidad de resolver problemas

Frente a la pasividad y el derrotismo, debemos formar al alumnado en el esfuerzo, la lucha, la creatividad, la búsqueda de soluciones a sus problemas y conflictos. Curiosamente en esta etapa, la adolescencia, tienen oscilaciones del ánimo extremas, pasando en muy poco tiempo de la euforia desmedida a la más profunda depresión. Es preciso que, desde nuestra perspectiva de adultos, les orientemos en ese difícil término medio que implica la madurez. La mirada sosegada, desinteresada y realista de un adulto que les quiere contribuye a entrenar al adolescente en una visión ajustada de la realidad, desechando visiones miopes o deformadas de la misma. Nuestro papel de animador y árbitro en los numerosos conflictos que les surjan facilitará el trabajo en equipo y el logro de objetivos ambiciosos comunes. Las *asambleas* y la *mediación en conflictos* son algunas de las tareas que como tutores podemos proponer a nuestro grupo para afrontar sus propios problemas.

Las asambleas de grupo

Aprender a participar activamente en asambleas se constituye en un elemento básico de las competencias social y ciudadana. Los alumnos deben iniciarse en este aprendizaje para resolver sus propios problemas como grupo. Como cualquier aprendizaje de cierta complejidad va a precisar de un proceso de «andamiaje» que conlleva una primera fase muy directiva, en la que como tutores deberemos realizar las primeras convocatorias, ofrecerles modelos de actas y ejercer las funciones de moderadores y presidentes, para regular su desarrollo. En fases posteriores pasaremos a ser simplemente moderadores, hasta finalmente limitarnos a ser supervisores o espectadores de sus asambleas.

Los representantes de los alumnos deben aprender los procedimientos propios del funcionamiento asambleario: convocatorias, diseño del orden del día, realización de actas, definición de temas, establecimiento de turnos de palabra y proceso de toma de acuerdos o conclusiones. Para ello deben establecerse diferentes cargos (presidente, moderador, secretario) así como la creación de diferentes comisiones para abordar problemas concretos que se les planteen.

En todas las asambleas se puede seguir un Guión-tipo como éste:

- *Convocatoria*. Previo a la asamblea. Se solicita por un tercio de la clase (por ejemplo) con un tema a tratar o es propuesta por tutor o representantes de alumnos. Los convocantes plantean un orden del día (con los temas a tratar).
- *Lectura del acta anterior*. El delegado (o tutor) inicia la sesión dando lectura al acta de la sesión anterior o a una síntesis de la misma.
- *Presentación del orden del día*. El delegado o el tutor presentan el orden del día y

adelanta el contenido de cada punto.

- *Tratamiento de cada punto del orden del día*. Punto por punto, se exponen los temas por parte de presidente (representantes o tutores) o por las personas en quienes éstos deleguen para cada apartado.
- *Discusión y toma de decisiones en cada punto*. Se abre un turno de palabra para cada tema y se toman las decisiones oportunas si procede. En algún caso puede decidirse por votación (a mano alzada o por escrito).
- *Ruegos y preguntas*. Una vez abordados todos los asuntos del orden del día se deja un espacio para intervenciones no previstas de miembros de la asamblea. Se genera una respuesta o un turno de palabra en torno a las mismas.
- *Fin de la sesión*. Una vez acabados los temas el presidente da por cerrada la sesión.

Lo deseable, teniendo en cuenta los niveles y la madurez de los grupos, es que se convoquen al menos dos asambleas ordinarias de grupo por trimestre, una de las cuales sea coincidente con el fin del trimestre.

La mediación en conflictos con iguales

En el caso que el grupo cuente con comisión de convivencia, se puede solicitar de ésta una sesión de mediación ante alguna situación conflictiva. Es posiblemente una de las tareas más educativas en las que pueden participar los alumnos. Si no han participado nunca en procesos de mediación, ésta se puede desarrollar con la ayuda, implicación y supervisión de los tutores.

El proceso de intervención puede seguir diferentes fases. Detectado el conflicto por parte del tutor o por parte de cualquier miembro del grupo o del equipo docente, se procede a una primera fase de exploración, tratando de determinar con precisión el origen del conflicto y los detalles del mismo así como la interpretación y perspectiva de las partes implicadas. Tutor, delegados o responsables de convivencia del grupo tratan de averiguar lo sucedido viéndose por separado con cada una de las partes implicadas.

En una segunda fase se convocan a las partes para tratar de contrastar hechos y apreciaciones de los mismos, tratando de separar unos de otros y de propiciar una lectura lo más objetiva e imparcial posible de lo ocurrido. Se trata de llegar a un consenso o perspectiva más o menos convergente de lo que ocurrió.

La tercera fase es la de los compromisos: tras una breve exposición de las demandas que hace una parte a la otra, tratan de llegar a compromisos personales y de grupo. Finalmente se concreta en la última fase, el procedimiento a seguir para verificar el cumplimiento de los compromisos.

Es esencial enseñar a los alumnos implicados en este proceso a administrar los tiempos y momentos idóneos de cada fase entrenándoles en reglas básicas de la comunicación: no descalificar a la otra parte, entrenarse en ver los intereses legítimos de cada persona, no decidir o abordar los asuntos «en caliente», aprender a distinguir hechos de juicios u

opiniones, saber derivar los casos que parezcan irresolubles, etc.

Diagnóstico del grupo

Si en un primer momento nuestro objetivo ha sido conocer a los miembros del grupo, pasado el primer mes, debemos acompañar y seguir la evolución y configuración del mismo. Éste, tal y como referimos en un capítulo anterior, se irá definiendo en sucesivas etapas que pasan por las fases de tanteo, conflicto, normalización e identificación con la tarea. Muy pronto se irán determinando los diferentes subgrupos y sus líderes, y quedará igualmente definida tu relación como tutor con el grupo. Es importante conocer su funcionamiento, identificar estos subgrupos y sus líderes y la influencia que ejercen, así como detectar alumnos socialmente aislados o rechazados. Es fundamental estar próximos al grupo, aún cuando impartamos pocas sesiones de clase, y observarles, así como contrastar nuestras apreciaciones con el resto del equipo docente.

En su desarrollo el grupo podrá adoptar algunas de las tipologías de grupo que se describirán en el próximo capítulo: «Bronx», grupo desestructurado, grupo perezoso, etc. Es nuestra tarea como tutores identificar estos rasgos e intervenir cuanto antes para facilitar su desarrollo como grupo funcional y sano. Deberemos estar muy atentos a los diferentes parámetros que lo definen: grado de cohesión, nivel de participación, clima de trabajo, rendimiento, etc. Especial interés tienen en este sentido la *observación directa* del grupo y los *sociogramas*.

La observación del grupo

Se trata de una tarea compartida con el resto del equipo docente. Como tutores pedimos a nuestros compañeros del equipo docente que nos den información sobre el grupo. La información que nos aportan nuestros compañeros nos permitirá hacer un seguimiento puntual del grupo e intervenir sobre el mismo lo antes posible. Lo ideal es que recibamos esa información al menos una vez al mes.

El conocimiento del comportamiento de un alumno en una materia es siempre revelador para el tutor, pero mucho más lo es la comparativa entre materias. Que un alumno muestre escaso hábito de trabajo en Educación Plástica muestra un problema del alumno con la materia o el profesor, pero que esa falta de trabajo sea común en casi todas las materias, nos informa como tutores de la gravedad de la situación. Así mismo nos pueden aportar información significativa sobre la personalidad de los alumnos, su relación con iguales y con el mismo profesor o profesora. Contar con este tipo de información con cierta periodicidad nos permite conocer la situación de los alumnos de nuestro grupo en las diferentes materias e intervenir anticipando consecuencias no deseables.

El contacto con los compañeros profesores es esencial en el trabajo como tutor o tutora. Dicha información periódica nos permitirá poder informar puntualmente a las familias sobre la evolución de sus hijos. Debemos tomarnos en serio las indicaciones de

los compañeros profesores, pero en ocasiones debemos también relativizarlas, valorándolas en su justa medida. No somos responsables de lo que hacen nuestros alumnos en las diversas materias, pero tenemos que conocer cómo se comportan en las mismas para poder ayudar e intervenir a tiempo. También podemos hacer de mediadores entre los docentes del grupo, permitiendo el traspase de puntos de vista y de experiencias de éxito entre compañeros docentes.

No es fácil en la enseñanza secundaria, con las estrecheces horarias que tienen los profesores, encontrar espacios para la comunicación. El uso de plantillas de intercambio de información, de documentos compartidos en red, de correos electrónicos o whatsapp puede contribuir a solventar estas dificultades y a optimizar nuestros tiempos. Una actuación preventiva sobre un grupo puede ahorrarnos mucho tiempo y esfuerzos.

El sociograma

La base de este método de análisis es un cuestionario de elecciones que hacen los miembros del grupo. A partir del mismo, y sirviéndonos de una matriz de doble entrada de electores y elegidos, se elabora el sociograma, gráfico que refleja las diferentes agrupaciones, los liderazgos, los rechazos, el nivel de integración de los miembros del grupo, así como su grado de cohesión. Este instrumento nos permite realizar un diagnóstico que requiere de un análisis posterior. Describe los síntomas y a nosotros como tutores nos corresponde encontrar las causas y factores que propician esa situación para mejorarla. Con suma facilidad podemos encontrar diferentes tipos de sociograma en la red que nos resultarán de gran ayuda.

7. Pautas para intervenir en distintos tipos de grupo-clase

Como en el caso de las diferentes tipologías de alumno, de nuevo hacemos uso de la metáfora para tratar de caracterizar ciertos tipos de grupo-clase. Por supuesto estas tipologías se basan en generalidades pero pueden ayudar a entender ciertas dinámicas de funcionamiento y a saber cómo intervenir en ellas.

El grupo «competitivo»

Descripción

Sus componentes están demasiado obsesionados por el rendimiento académico, compiten por las notas y suelen ser poco solidarios entre ellos; suspenderían en «valores». Son grupos poco cohesionados la mayoría de las veces y pueden llegar a ser difíciles de gestionar. «Se lo tienen muy creído» y piensan que pueden sacar muy buenas notas al margen incluso de los profesores.

A veces los profesores somos cómplices de esta dinámica perversa, en cuanto que reforzamos la idea de que son los mejores. Un grupo así se constituye en un estímulo para cualquier alumno que pertenezca al mismo sin tener tan buen nivel como la mayoría, pero también puede convertirse en un grupo que margina y humilla a aquellos que no «están a su altura».

Pautas educativas

Debemos ser críticos con esta obsesión. Es esencial el trabajo con las familias que son quienes posiblemente refuerzan esta actitud. Lo más recomendable es enfrentar el tema de modo indirecto: no tanto incidiendo en su obsesión por los resultados cuanto subrayando lo que olvidan (solidaridad, cooperación, agradecimiento, educación, etc.). Nuestro trabajo como tutores se debe centrar en trabajar las dinámicas de grupo, promoviendo la reflexión, el conocimiento mutuo, la interacción positiva y la cooperación. Una actitud excesivamente crítica al respecto puede ser contraproducente, ya que consigue que el grupo se sienta prejuzgado.

Es esencial que el tutor se gane la confianza y el afecto del grupo. Sólo aceptamos críticas de aquellos que percibimos que nos quieren. Hay que tener paciencia y trabajar la

cooperación en el aula de modo más implícito que explícito. La crítica explícita debe producirse cuando percibimos que somos reconocidos como líderes del grupo.

Son grupos ideales para aplicar las técnicas de *aprendizaje cooperativo*, no entendido en sentido genérico sino estricto, cuando las notas de un alumno dependen parcialmente del nivel de aprendizaje de sus compañeros de pequeño grupo; así hacemos que la cooperación se convierta en un factor clave para mejorar los resultados y completaremos su formación con algo muy necesario, pero que les falta: el aprendizaje de valores, trabajar en equipo, etc., es decir, desarrollar las competencias sociales.

INTERVENIR EN EL GRUPO «COMPETITIVO» IMPLICA

- Un trato intensivo con las familias cuestionando la obsesión por las notas. Mostrar otras cualidades de sus hijos.
- Ganarse al grupo antes de ser crítico con el mismo.
- Centrar la atención en lo que se deja de hacer (por ejemplo, ser solidario con los demás) y no tanto en lo que se hace (competir).
- Introducir en la dinámica de los grupos las técnicas de trabajo cooperativo.
- Facilitar la comunicación y el encuentro entre los componentes del grupo-clase.

El «bronx»

Descripción

Son grupos gobernados por los líderes negativos. Medio grupo les sigue y hace de coro, y la otra mitad los padece en silencio. Incluso muchos profesores temen darles clase. Pueden llegar a generar problemas de acoso escolar. Destrozan el mobiliario, no trabajan nada, es difícil dar clase con normalidad y solamente lo logran algunos profesores con especiales habilidades y con mucha autoridad.

Estos grupos no suelen surgir de forma espontánea o por casualidad. Son más bien consecuencia de un agrupamiento inadecuado o producto de un proceso degenerativo prolongado. En el primer caso, porque se haya primado en la formación de los grupos la homogeneidad en cuanto a nivel de competencia curricular o en relación a los comportamientos. En el segundo caso, como producto de una mala gestión en la fase 2 de la formación de los grupos: la de conflicto o lucha por el poder. A esta situación se llega después de una etapa de no control por parte del profesorado que suele durar uno o varios meses.

Pautas educativas

La intervención debe ser rápida e intensiva. Un tutor solo no puede; debe contar con el equipo docente, la jefatura de estudios y los profesionales de orientación. El primer paso ha de ser analizar la situación. Debemos obtener un diagnóstico del grupo y de cada

alumno, tratando de encontrar los factores que han llevado a cada cual a secundar o a apoyar esta dinámica negativa.

Otra tarea imprescindible consiste en localizar los líderes negativos que pueda haber. Es preciso «dar un auténtico golpe de estado» y desbancarles aunque seguramente opondrán toda la resistencia de que son capaces (amenazas, agresiones, etc.). Para ello será necesario aplicar el reglamento de forma estricta y severa con sanciones, cambios de aula o de centro, etc.

De forma simultánea a las sanciones hay que tratar de recomponer el grupo, establecer unas normas y actuar coordinadamente y con firmeza. Hay que hablar con familias y alumnos individualmente, actuar en todos los frentes.

En la atención individualizada debemos dar respuesta a cada cual según sus necesidades: reforzar a los pocos que funcionan, reconducir la conducta de los alumnos disruptivos, generar expectativas en los fracasados, etc.

Finalmente hay que valorar la posibilidad de realizar adaptaciones del currículo si, como es bastante probable, el grupo o muchos de sus miembros tienen un desfase curricular importante y no están en condiciones de seguir el currículo ordinario para aprender.

INTERVENIR EN UN GRUPO TIPO «BRONX» IMPLICA

- Todas las actuaciones deben partir de un análisis y acuerdo previo de todo el equipo docente.
- Una actuación inmediata, intensiva y extensiva: actuar en poco tiempo (dos o tres semanas) sobre muchos (alumnos, docentes, familias).
- Dar un «golpe de estado», acabar con la supremacía de los líderes negativos (convenciéndoles o venciéndoles).
- Hacer un análisis del grupo y de sus miembros, tratando de conocer los factores que le han llevado a esta situación de deterioro.
- Actuación individualizada teniendo en cuenta las necesidades educativas de cada alumno: reforzar a los pocos que funcionan, reconducir la conducta de los alumnos disruptivos, generar expectativas en los fracasados, etc.
- Aplicación de adaptaciones curriculares para que los alumnos con más desfase puedan llegar a tener un mínimo éxito.

El grupo «desestructurado»

Descripción

Estos grupos se caracterizan fundamentalmente por su falta de cohesión. A lo sumo se compone de varios subgrupos que rivalizan entre ellos. Suele ser la fase inicial de la mayoría de los grupos, aún cuando puede haber grupos que mantienen esta desestructuración durante todo el curso si no se produce la intervención adecuada. El miedo al rechazo de los demás suele estar tras esta falta de comunicación y de interacciones.

Pautas educativas

Estos grupos, incapaces de tomar iniciativas constructivas, requieren de una intervención muy pautada por parte de los adultos. Es esencial que el tutor se gane su confianza, por empatía y proximidad fundamentalmente. Además hay que plantearse acciones positivas y planificadas. Pueden ser útiles actividades y dinámicas de grupo que propician el conocimiento mutuo y la comunicación dentro de un contexto lúdico. También ayudan las actividades de convivencia como excursiones y salidas extraescolares.

El desarrollo de actividades diversas referidas a la organización interna les beneficia más que a ningún otro tipo de grupo. Por ejemplo, determinar un funcionamiento democrático de la clase realizando asambleas, pactar las normas de funcionamiento, repartir responsabilidades, asignar trabajos siempre desde propuestas metodológicas cooperativas, etc. Todo esto sirve para «descongelar» el clima afectivo social del grupo.

INTERVENIR EN UN GRUPO «DESESTRUCTURADO» IMPLICA

- Cercanía y ejercicio de la autoridad por parte de su tutor.
- Proponer actividades y dinámicas que favorezcan la comunicación, la convivencia y el conocimiento mutuo.
- Consensuar normas y repartir responsabilidades.
- Promover formas de trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo.

Grupo «a la deriva»

Descripción

Son barcos sin timón, grupos sin orden ni concierto; se grita mucho; el mobiliario está desordenado, hay papeles por el suelo; tienden a hablar y a no atender… No se reconoce la autoridad del profesorado y el equipo docente no acierta a crear un mínimo orden.

Las actitudes de pasotismo y las conductas desobedientes son generalizadas; no hacen nada «especialmente grave», simplemente pasan de todo. Los alumnos y alumnas llegan a ver como normal la situación y no son conscientes de su gravedad. Pero con el clima que se genera es muy difícil avanzar en el aprendizaje tanto de los contenidos estrictamente curriculares como los referidos a actitudes y valores.

Cuanto más tiempo lleve el grupo en esta situación tanto más difícil será reconducirlo porque el comportamiento colectivo puede formar parte de sus hábitos individuales y de su propia interacción.

Pautas educativas

Suele ser necesaria una «terapia de choque» cuanto antes. Deben verse materialmente

«con el agua al cuello». Para ello, el primer paso consistirá en hacer patente el naufragio. Tutor y equipo docente deben dejar aflorar la sensación de caos, recuperando el nivel de exigencia y cuidando en no acostumbrarse a esta situación anómala.

El equipo docente debe analizar la situación con urgencia y llegar a acuerdos comunes y de mínimos tanto sobre lo que se quiere conseguir con el grupo concretando los comportamientos a erradicar («nadie se levanta sin permiso»; «cada cual se hace responsable de su mesa y espacio próximo»; etc.), como sobre los procedimientos de sanción que se van a poner en marcha («quien manche una mesa limpiará todas las de la clase»).

Es muy importante que queden definidas una serie de normas de forma clara y precisa, así como de las consecuencias del incumplimiento de las mismas. En un primer momento estas reglas no se negocian. El grupo no está en condiciones de pactar nada.

Estos alumnos precisan de una delimitación clara de lo que está permitido y de lo que no.

Una vez que se ha puesto de acuerdo el equipo docente puede ser útil sorprender al grupo con una reunión con este equipo. Es una forma de mostrar la gravedad de la situación y reclamar su atención. En esa reunión se les expone las normas establecidas y las medidas que se van a tomar en caso de incumplimiento. Debemos mostrarles que estamos ante una situación de emergencia («hundimiento inmediato») y no ha lugar a la negociación.

Este tipo de actuación puede fallar si todos y cada uno de los profesores no son consistentes en la aplicación estricta de las decisiones tomadas por el equipo. Nosotros como tutores debemos velar para que esto se lleve a cabo por todos y debemos también ayudar a algún profesor que por su personalidad no sea capaz de ser suficientemente asertivo con el grupo-clase.

Simultáneamente a esta actuación grupal, debe procederse a una intervención individualizada dirigida a razonar y dialogar sobre la situación y sobre la incidencia que tienen estos comportamientos y clima de grupo en los intereses y objetivos de cada uno a nivel académico.

INTERVENIR EN UN GRUPO «A LA DERIVA» IMPLICA

- Mostrar claramente la gravedad de la situación.
- Acordar, entre el tutor y el equipo docente, las pautas comunes de actuación, así como los objetivos y la metodología a seguir.
- Definición de normas claras y precisas.
- Actuación inmediata y contundente con el grupo, sin entrar en discusiones ni dar excesivas razones.
- Intervención individualizada, con algunos alumnos, de forma personalizada, razonando las medidas adoptadas.

El grupo «inmóvil»

Descripción

Son grupos que parecen estar a gusto en alta mar. No muestran interés por llegar a ningún puerto. «Han echado el ancla» y no ven la necesidad de cambiar. Viven cómodos en esa posición, posiblemente porque en nuestra forma de funcionar no les hayamos enseñado otra cosa. Un grupo pasivo es en el fondo «un grupo adaptado» a un estilo de enseñanza en el que el alumno sólo debe escuchar. Estos alumnos no participan, no intervienen, no preguntan, no hablan. Son buena gente pero con un nivel de motivación y de trabajo muy bajos.

No se oponen a las pautas del equipo docente pero cuando deben poner algún esfuerzo, no lo ponen. Desesperan al profesorado porque el grupo no le da feed-back en clase, es como si hablara a los pupitres; las metas que explícita o implícitamente el profesor se propone para conseguir aprendizajes con el grupo, cumplir programas, plazos de entrega de trabajos, etc., rara vez se consiguen.

Pautas educativas

No suele funcionar hacer un discurso racional para que reflexionen y cambien de actitud. El grupo se mantiene en una situación de equilibrio, bastante cómoda, de la que habría que salir con esfuerzo. Es necesario desequilibrarles; es como mover la silla para que se levanten y empiecen a caminar. La cuestión es cómo desequilibrarles. En principio, lo mejor que puede hacer el equipo docente es adoptar una postura semejante a la suya, es decir, de pasividad, mecanizando el desarrollo de las clases, sin aportarles estímulos extraordinarios y aburriéndoles más todavía para provocar su reacción. A posteriori convendrá explicarlo.

Si por el contrario, se prevé que el grupo no va a reaccionar o ya hemos comprobado que con el primer sistema no lo ha hecho, los profesores del grupo deberían ponerse en una posición autoritaria que determine con detalle las actividades que deben realizar hasta el punto de que les resulte «agobiante».

Cuando logremos que el grupo reaccione se volverá más activo y habrá posibilidades de que se organicen, se vuelvan más reivindicativos y capaces de tomar decisiones. Entonces deberemos tender a aceptar aquellas que acuerden por mayoría. A modo de ejemplo: no se fijan fechas de exámenes o todo lo contrario (se pone un examen diario), se mandan tareas imposibles o tareas muy poco definidas, todo ello con el fin de desequilibrarles y romper esa pasividad en la que se han acomodado.

INTERVENIR EN UN GRUPO «INMÓVIL» IMPLICA

- Desequilibrar el funcionamiento pasivo y conformista del grupo con dos posibles estrategias, según casos, mostrar la misma pasividad que ellos o, por el contrario, el equipo docente debe actuar de forma muy directiva e intransigente, tratando de «provocar» al grupo. Combinar autoritarismo rígido con permisividad extrema hasta desequilibrarles.
- Cuando se produzca alguna reacción, tratar de favorecerla y respetar algunas de las decisiones que tomen para reforzar el proceso.

El grupo «rebelde»

Descripción

Podríamos decir que encarnan esa característica tan adolescente como es la oposición al mundo adulto. Protestan por casi todo, son inconformistas, no soportan la injusticia, se enfrentan a los profesores, etc. Son grupos reivindicativos y, en ocasiones, poco consecuentes. Están muy pendientes de sus derechos y no siempre de sus deberes. Les encanta debatirlo todo y para todo encuentran razones. Es un tipo de grupo incómodo para los adultos. Para discutir con ellos hay que cargarse de razones.

Pautas educativas

No tiene sentido discutir con ellos; llevarles la contraria puede que no conduzca a ninguna parte. Es mejor llegar a acuerdos más o menos razonables con ellos; cuando se trate de asuntos trascendentales en la vida académica es conveniente poner los acuerdos por escrito y tratar de justificar con pruebas el grado de cumplimiento de los mismos.

Lo importante no es mostrar quién lleva razón, sino educar en la responsabilidad, aplicando con firmeza y rigor lo acordado, evitando en todo momento pugnar con ellos. Es importante que con estos grupos los profesores actúen de común acuerdo y conforme a lo pactado con los alumnos.

También hay que considerar que su rebeldía y el modo de ejercerla pueden y deben ser educadas; en ningún caso se trata de que pretendamos llevarles a una posición conformista. Encauzar esa rebeldía a causas que la merezcan y enseñarles procedimientos adecuados y eficaces para ejercerla han de ser objetivos educativos que nos hemos de plantear.

INTERVENIR EN UN GRUPO «REBELDE» IMPLICA

- Pactar normas comunes de actuación con los alumnos y aplicarlas con rigor y razón.
- Poner por escrito acuerdos y revisarlos periódicamente.
- No reprimir la rebeldía sino enseñar a encauzarla y expresarla.
- Enseñar a los alumnos procedimientos para ejercerla que sean adecuados a cada situación y eficaces para conseguir sus objetivos.

El grupo «perezoso»

Descripción

El nivel de trabajo del grupo es muy bajo. Casi nadie hace las tareas para casa, no

estudian, no se estresan gran cosa ante los exámenes… Puede que la experiencia de algunos sea que llevan muchos años aprobando sin tener en estudiar demasiado. En el fondo piensan que los profesores no van a suspender a todos. Se excusan en que el mal es generalizado.

Pautas educativas

Es fundamental que exista un acuerdo entre profesores. Es la mejor forma de desmontar la coartada de un grupo perezoso. El trabajo debe ser requisito indispensable para aprobar. Debemos dar peso a las actividades diarias y a la realización de tareas y no sólo a los exámenes. Si pretendemos educarles en el esfuerzo continuado debemos evaluarles en este punto y por tanto el trabajo debe tener un peso específico en las calificaciones, evitando que dependan exclusivamente en la nota obtenida en un examen.

Por otra parte es muy importante abordarles individualmente. Hay que romper su contaminada dinámica grupal. Profesores y tutor deben hablar con alumnos y familias. Éstas deben ser advertidas con tiempo de la falta de trabajo de sus hijos. Con estas líneas de actuación sólo queda confiar en los resultados. En cualquier caso resulta positivo y pedagógico que los alumnos experimenten que sin trabajo no hay resultados, de lo contrario estamos contribuyendo a fracasos futuros. No debe temblarnos el pulso a la hora de suspender al alumno perezoso. La calificación tiene en este caso una alta carga pedagógica.

INTERVENIR EN UN GRUPO «PEREZOSO» IMPLICA

- Acordar entre todos los profesores un nivel de exigencia adecuado.
- Incluir el hábito de trabajo como criterio de calificación.
- Intervención individualizada sobre alumnos y familia.
- Comunicación asidua con la familia.

El grupo «ideal»

Descripción

Es el grupo perfecto, estudioso, solidario, respetuoso, participativo, activo, dialogante, razonable, crítico con respeto… Es el grupo al que van con gusto todos los profesores.

Pautas educativas

Cuando un tutor o un equipo docente se encuentra con un grupo así se corre el riesgo de caer en la complacencia y en el halago permanente, sobre todo cuando hay otros grupos paralelos de los tipos anteriormente descritos. El grupo corre el riesgo de acomodarse, relajarse y empezar a tener dificultades para acabar «muriendo de éxito».

Pero no existe el grupo ideal. Todo es mejorable. Al que más tiene, más se le debe exigir. Parar es retroceder. No debemos poner límites a alumnos capaces ni ser cómplices de su conformismo. La clave está en que nos planteemos y les propongamos nuevas metas individuales y colectivas que les mejoren como alumnos y como personas. Aunque sean conscientes de sus valores, ello no les exime de esfuerzo, sino que les compromete más. Las nuevas metas harán que tutor y equipo docente aumenten las expectativas y exigencia respecto a su funcionamiento como grupo y a su rendimiento académico.

INTERVENIR EN UN GRUPO «IDEAL» IMPLICA

- No halagar al grupo. Evitar el halago fácil.
- Ajustar el nivel de exigencia a las capacidades del grupo.
- Proponerles nuevas metas que les permitan mejorar como alumnos y como personas.

II
ACCIÓN TUTORIAL
CON EL PROFESORADO

8. Trabajar *en* y *con* un equipo de profesores

Lo hemos oído repetidas veces y, si llevamos algún tiempo trabajando en esto, ya nos habremos percatado de ello. La educación es un trabajo de equipo. En la tarea educativa inciden múltiples variables y, sobre todo, intervienen muchas personas: el propio alumno, sus progenitores, la relación entre ambos, sus hermanos y hermanas y la relación entre ellos, la estructura familiar, los compañeros y compañeras de clase, las amigas y amigos, cada una de las profesoras y profesores, el personal no docente… En el ámbito de la educación formal, como tutora o como tutor, nos convertimos en líder-coordinador, director de orquesta de todas estas personas. ¡Teníamos pocas tareas y aparece una más!

El proceso educativo de una persona, costoso y largo en el tiempo, requiere persistencia y, fundamentalmente, coherencia en tres facetas: en el pensamiento, en los afectos y en las actuaciones. Es fundamental que exista esta coherencia dentro del equipo docente (desgraciadamente en la educación secundaria es demasiado numeroso y esa es su mayor dificultad) y en la relación con las familias. ¿Quién puede promover, potenciar y mantener esta coherencia? Solo como tutores. ¡De nuevo en el ojo del huracán! Esta actuación conjunta y coordinada es tanto más necesaria cuanto más joven y menos autónomo es el alumno y cuantas más dificultades plantea, tanto si son de aprendizaje como de conducta.

En nuestros años de trabajo hemos comprobado repetidas veces cómo hay alumnos o grupos que teniendo mal pronóstico, siendo «difíciles», arrastrando dificultades, han salido adelante, se han contenido en sus comportamientos, han disminuido su conflictividad o han mejorado sus resultados académicos gracias a la tarea continuada de su tutor que ha sabido aunar esfuerzos, se ha reunido con el equipo docente, se ha entrevistado en múltiples ocasiones con las familias, ha mantenido una relación estrecha con los alumnos, ha utilizado razonamientos y afectos con unos y otros. *Quizás lo hayamos comprobado ya*.

Principios de intervención

Los principios que aportamos a continuación no son sino una recopilación, formulación y reflexión sobre todo aquello que hemos observado que hacen las compañeras y compañeros que han sido buenos tutores, además de lo que nosotros en nuestro recorrido en diversos perfiles profesionales, incluido el de tutores, hemos podido

experimentar y llevar a la práctica.

El rol de coordinador

Es imprescindible la aceptación del rol del tutor como coordinador del equipo docente. Si nos cuesta aceptar el rol de tutor cuando pensamos en cada alumna o alumno, más nos suele costar aceptar que somos coordinadores y pieza clave para la toma de decisiones coherente de tantas personas. Sin embargo, sin ese convencimiento y aceptación no es posible conseguir que el proceso educativo discurra adecuadamente. ¡Somos cada uno el capitán de la nave! Podemos aceptarlo o no, pero somos quienes tenemos todas las claves, los datos y muchas de las posibles decisiones.

En este sentido ayudaría mucho que las autoridades educativas hicieran algo más que incluir en el articulado de la normativa la atribución de esta función y nos proporcionaran formación, tiempo, instrumentos facilitadores, incentivos, etc.

La coherencia educativa

Debemos buscar permanentemente la coherencia educativa; lo hemos comentado más arriba. La educación es una tarea compleja, que se extiende en el tiempo, en la que intervienen numerosos factores y, sobre todo, personas. Piensa por un momento en situaciones concretas: ¿cuál es el resultado cuando padre y madre no se ponen de acuerdo respecto de cualquier tema concreto relativo a su hijo o hija? Como consecuencia de situaciones así un alumno termina por desorientarse y tener comportamientos inadecuados cuando no contraproducentes contra él mismo o contra los demás.

Siempre en el terreno de la educación formal en la que ejercemos nuestro trabajo, somos nosotros quienes debemos procurar esta coherencia. ¿Quién la procurará si nosotros no lo hacemos? Ello supondrá debatir y consensuar (familia, equipo docente y el propio alumno, cuando la edad lo permita) los objetivos fundamentales que queremos conseguir y el trabajo que cada parte va a aportar para conseguirlos. Más adelante, para los casos más complejos, hablaremos de «compromisos educativos». Por ahora diremos que consiste en procurar el esfuerzo de todos y la coherencia de manera reflexionada, analizada, sistemática y formal.

El clima educativo

El «clima» de aula educa. Una de las variables que inciden en la educación de nuestro alumnado es el «medioambiente del centro y del aula»: el conjunto de normas explícitas o implícitas, las costumbres, lo que se considera que está bien o mal, adecuado o inadecuado, el sistema de valores explícito y sobre todo implícito, es decir, la «cultura» del aula.

Como tutores podemos incidir sobre todo en el clima del grupo-aula y colaborar activamente como un profesional más en el clima del centro. En la creación del clima de

aula ha de implicarse todo el equipo docente, todo el profesorado del grupo. Por ejemplo, es difícil mantener el orden físico de la clase, la limpieza, el orden, etc., si, por otra parte, hay varios compañeros profesores para los que este hecho no es importante y no dedican ningún tiempo a exigir el cuidado de estos aspectos al alumnado.

Hemos aludido a aspectos físicos que no es lo más importante, y probablemente es lo más fácil. Otras facetas de mayor calado son el ambiente de trabajo, de silencio en algunos momentos, el respeto al profesorado o a los compañeros en las intervenciones espontáneas o respondiendo a preguntas, la participación e implicación en las actividades, el «buen rollo» no reñido con el esfuerzo, etc. Si no logramos crear este ambiente, el grupo de alumnos y alumnas creará espontáneamente un clima determinado y puede que no sea el más educativo. Consensuar desde el principio qué características queremos que tenga el grupo-clase y acordar algunas estrategias para conseguirlo se hace imprescindible.

La circulación de la información

La información es la base para una coordinación adecuada; mantener informado al equipo docente de todos aquellos aspectos que consideremos relevantes, tanto referidos al grupo como a algún alumno concreto es fundamental para que las actuaciones educativas sean coherentes.

En la etapa de educación secundaria el elevado número de profesores y profesoras de cada grupo dificulta la gestión de esa información pero si entendemos este principio como imprescindible siempre tendremos más posibilidades de lograr que fluya con agilidad. Más adelante sugeriremos algunas estrategias para lograr que todos los profesores del equipo docente dispongan de la información relevante desde el principio.

Planificación y organización

En todas las funciones que asumamos como tutora o tutor es imprescindible que nos organicemos y planifiquemos. En la coordinación del equipo docente no debemos improvisar. Es posible que donde trabajemos no se haya establecido un tiempo suficiente para ello. Por lo general sólo están previstas las reuniones de la junta de evaluación una vez al trimestre, y esto es claramente insuficiente. Es un fallo grave del sistema. Por eso, cuando se lleven a cabo o bien cuando convoquemos reuniones extraordinarias, que no podrán ser muchas, debemos planificarlas con esmero para que sean eficaces y nos permitan conseguir lo que pretendemos.

Actuaciones con el equipo docente

Una de las actuaciones principales que asumiremos como tutores respecto a nuestros compañeros, será celebrar una serie de reuniones del equipo docente, formado por todos los profesores que imparten clase a ese grupo de alumnos del que somos tutores, para

poder coordinar toda la acción educativa. Ofrecemos, a continuación, ideas para algunas de las reuniones más importantes y habituales en el desarrollo normal del curso escolar. Creemos que es posible celebrarlas sin sobrecargarnos en exceso y además hemos experimentado que pueden facilitarnos el trabajo e incrementar notablemente la calidad del mismo.

Entendemos que en el desarrollo normal del curso son necesarios varios encuentros formales con todo el equipo docente: una reunión antes del comienzo de las clases, otra a mediados del primer trimestre para realizar una valoración inicial y otra al finalizar cada uno de los trimestres o periodos en los que obligatoriamente se evalúa al alumnado a lo largo del curso escolar y se comunican los resultados a las familias.

Además, en muchos casos, serán necesarias reuniones extraordinarias para tratar algún asunto concreto que surja en el grupo de alumnos.

Reunión del equipo docente antes del comienzo de las clases

Aunque no suelen estar prescritas por ley y creemos que no se hacen habitualmente, si el centro se lo plantea es posible y muy conveniente celebrarlas.

El equipo docente, una vez que se han creado los grupos-aula y está nombrado el profesorado de cada grupo, antes de que comiencen las clases, se reúne para conocer las características de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo, sobre todo de aquellos con más dificultades y necesidades. En centros educativos con múltiples grupos puede parecer más difícil pero es sobre todo un problema de organización de tiempos; en un espacio de 5 horas, teniendo en cuenta que el profesorado de los diferentes grupos no coincide, dedicando 30 minutos a cada grupo pueden celebrarse las reuniones de entre 10 y 15 grupos.

En estas reuniones la jefatura de estudios y los responsables de la orientación del centro educativo ofrecen información sobre los siguientes aspectos:

- Características generales del grupo, configuración del mismo, materias optativas, itinerario educativo, alumnado repetidor, alumnado con buen rendimiento, etc.
- Información detallada sobre cada uno de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo por cualquier causa. Esta información será recogida y sistematizada por diferentes profesionales (Orientador, Profesorado de Apoyo, etc.). En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, se puede entregar al profesorado alguna ficha síntesis que informe sobre la discapacidad. (En el apartado referido a actuaciones con alumnos hemos facilitado información sintetizada sobre diferentes discapacidades, que puede usarse para dicho fin).
- Orientaciones e indicaciones para la intervención educativa con el grupo. En algunos casos será necesario esperar a la evaluación inicial en la que cada profesora y profesor conocerá mejor al alumnado y el grupo estará ya formado; entonces el equipo docente podrá tomar decisiones colectivas.

Reunión para realizar la evaluación inicial

Pasado un mes o mes y medio de curso el equipo directivo convocará y organizará estas sesiones de evaluación. Nuestro trabajo consistirá en prepararlas lo mejor posible, siguiendo las indicaciones generales.

En este momento del curso escolar hemos comprobado que en la mayoría de los centros educativos se tiene asumido que se trata de valorar cuál es el nivel curricular real de cada alumno en las distintas materias. Nosotros, además, desde la función tutorial y orientadora proponemos que la evaluación se haga del grupo como tal y de cada alumna y alumno en particular, y no sólo en su nivel de competencia curricular sino también en otros muchos aspectos.

En la valoración del *grupo* pueden contemplarse los siguientes aspectos: rendimiento general, dinámica interna, líderes, clima, ambiente de trabajo, respeto, participación, ubicación de cada alumno en la clase, etc. Si el equipo docente conoce y comparte el análisis que más arriba hemos hecho de las fases evolutivas por las que pasan los grupos-clase, podríamos analizar en qué fase se encuentra el grupo y cómo actuar con él para hacerle avanzar hacia la fase 4: «Etapa de Rendimiento».

En la evaluación *individual* es preciso dedicar un mínimo de atención a cada una de las alumnas y alumnos del grupo, sin excluir a quienes no plantean problemas ni tienen dificultades de aprendizaje (recordemos algunos tipos de alumno como los «invisibles»). Toda intervención parte de una valoración previa y, desde la labor educativa y sobre todo tutorial, es preciso plantearnos objetivos de desarrollo y mejora con cada uno. Los aspectos a considerar serán los mismos que hemos expuesto al hablar del alumnado individual. Es el momento de compartir con todo el equipo docente el conocimiento que tenemos de cada una de las alumnas y alumnos.

Junta de evaluación trimestral

Como tutor o tutora debemos evitar que la sesión se convierta exclusivamente en evaluar el nivel de conocimientos del alumno. Debemos intentar que sea un momento en el que profesores y alumnos nos paremos a pensar en qué medida se están consiguiendo los objetivos propuestos.

La finalidad de estas sesiones más obvia, conocida y practicada es *valorar la evolución* de la adquisición de conocimientos o el *rendimiento* académico de cada alumno o alumna para poder realizar al final del curso escolar un sumatorio o la media de las calificaciones parciales y llegar a la calificación final. Pero con esto no logramos lo que en la ciencia educativa y en la propia normativa se dice: valorar tanto el aprendizaje del alumnado como el proceso de enseñanza que hemos llevado a cabo; es la llamada «evaluación de proceso» o también «evaluación continua». Su objetivo es corregir errores y modificar trayectorias cuando todavía es posible y aún hay remedio, tanto por parte del alumno concreto como por parte nuestra o del equipo docente. Además, y no es una cuestión menor, se trata también de informar a cada alumno y a sus familias de

cómo van las cosas.

La sesión tiene siempre dos núcleos de trabajo: el seguimiento del progreso individual de cada alumna o alumno de la clase y el seguimiento del grupo-clase. Recordemos que el clima de grupo y las relaciones entre sus miembros también son un factor educativo a cuidar y manejar adecuadamente.

En cuanto al trabajo con el grupo-aula sugerimos la vinculación de esta sesión de evaluación con el trabajo de gestión del grupo en las sesiones de tutoría. Es conveniente que dediquemos algún tiempo a ayudar a cada alumno y al grupo entero a reflexionar sobre cómo le ha ido el trimestre; de esta forma aprenderán a evaluarse a sí mismos. En las múltiples guías y cuadernos del tutor que hay en el mercado existen dinámicas de grupo que pueden facilitar esta reflexión individual y colectiva.

También proponemos que las conclusiones del grupo puedan ser expuestas por los representantes del mismo ante el equipo docente y al inicio de la sesión asistan y lean o comenten dichas reflexiones. Aquí habrá que evitar, cuando se trate de grupos complicados en los que las cosas no van bien, que algunos miembros del equipo docente regañen a los representantes del grupo culpabilizándoles, cuando son justamente ellos los que, en calidad de representantes del grupo, se reúnen para tratar de mejorar la situación. Tampoco es muy recomendable que los alumnos centren su valoración en quejarse de un profesor concreto.

Como tutores debemos ayudarles a plantear sus reivindicaciones particulares con cada profesor en el marco apropiado de esa materia concreta. En definitiva, ellos se hacen presentes en la reunión para exponer las reflexiones que el grupo ha realizado. La devolución de la información a toda la clase es más propio que la hagamos como tutores.

El hecho de que asistan estos representantes tiene un valor pedagógico importtante ya que desarrolla las competencias sociales. Es educativo para todo el grupo puesto que aprenden a tomar decisiones colectivas, pero sobre todo es educativo para los que tienen que hacer de portavoces: no es fácil para un alumno o alumna hablar delante de 10 profesores; esto les servirá para entrenarse a hablar en público, superar la timidez, etc. Además aprenden a funcionar de forma democrática. No será éste el aprendizaje menos útil que realizarán a lo largo de su escolaridad.

El esquema de la sesión puede ser el mismo de la evaluación inicial: hacer primero una valoración del grupo para pasar luego a valorar a cada alumno individualmente.

En la *valoración del grupo* pueden contemplarse los siguientes aspectos:

- Asistencia y puntualidad.
- Hábitos de trabajo y clima general.
- Momento en el que se encuentra el grupo: en relación a su estructura y cohesión interna y en relación a su rendimiento.
- Propuestas para la mejora del rendimiento del grupo.
- Comportamiento, respeto, participación. Valoración de las relaciones sociales, integración de todos los miembros, etc.
- Cambios en la organización del grupo, ubicación de cada alumno en la clase.

- Propuestas para la mejora de la convivencia del grupo y desarrollo de actividades tutoriales relacionadas con este tema.
- Establecimiento de criterios de actuación en caso de tener que adoptar medidas disciplinarias.
- Comunicación con las familias.
- Revisión o tratamiento de técnicas de estudio.
- Coordinación del desarrollo de las programaciones didácticas de la tutoría y de la orientación escolar y profesional en función de las necesidades del grupo.
- Determinación del tratamiento de contenidos de carácter transversal, en las diferentes materias, coordinándolo con lo que se vaya trabajando en las sesiones de tutoría.

Obviamente en todas las sesiones no pueden abordarse todos estos temas. Los exponemos aquí para que tengamos elementos para decidir cuándo es conveniente abordarlos, seleccionando los más pertinentes en cada momento, según el momento y la evolución del grupo-clase. En cada sesión de evaluación será conveniente revisar los acuerdos tomados en la anterior y concluir con propuestas de mejora para el próximo periodo, concretando los acuerdos referidos a todo el grupo.

En la *valoración individual* deberemos tener en cuenta aspectos que a veces pasan desapercibidos como:

- Momento en que se encuentra el alumno: más o menos centrado, integrado, feliz, inquieto, etc.
- Hábitos de trabajo del alumno y rendimiento en relación con su capacidad cognitiva o intelectual.
- Interacción social.
- Adopción de medidas de atención a la diversidad, ordinarias o extraordinarias.

Reflexión sobre las «notas» o calificaciones escolares y su relación con las evaluaciones periódicas

Un problema habitual en estas juntas de evaluación es la asignación de la «nota» numérica o calificación por medio de la cual los profesores pretendemos reflejar el nivel de conocimientos que cada alumno ha adquirido; con frecuencia esta decisión nos plantea problemas de conciencia porque entendemos que hay que ser equitativos y justos: un 5 se corresponde con un nivel de conocimientos determinado; por tanto dos alumnos con esta nota saben aproximadamente lo mismo.

Si por razones de actitud o esfuerzo del alumno o por acuerdo del resto del equipo docente un profesor se ve impelido a subir la nota a uno de ellos, entonces sube la nota a otro u otros porque tienen el mismo nivel de conocimientos. Y todo se fundamenta en el principio de justicia y equidad. En nuestra opinión hay dos errores en este planteamiento.

El primero consiste en confundir la información que le damos al alumno y su familia

sobre su aprendizaje con la calificación al final del curso y de la etapa que tiene un carácter social acreditativo de haber alcanzado un nivel de conocimientos y competencias determinados. En la práctica utilizamos las mismas categorías y denominaciones para ambas realidades; por ello en cada periodo de evaluación, habitualmente trimestral, asignamos calificaciones, cuando no deberíamos hacerlo. Así nos encontramos con contradicciones muy importantes cuando tenemos que poner nota al alumnado con discapacidad intelectual, por ejemplo, que no alcanza ni puede alcanzar un nivel de conocimientos que le permita el aprobado. Qué hacer entonces, ¿le suspendemos siempre? No. Le adaptamos el currículo para que avance según sus posibilidades y en esa medida, según su progreso, le aprobamos o suspendemos en todas esas evaluaciones intermedias. Pero sabemos que aunque las haya aprobado, al final de la etapa, si no ha conseguido los objetivos y las competencias mínimas no podremos darle unas calificaciones que le acrediten socialmente como persona que ha superado esa etapa. Y no le hacemos ninguna injusticia.

Con las notas positivas a lo largo de su escolaridad, si el alumno ha tenido un proceso de avance suficiente en relación a sus capacidades, habremos conseguido que haya estado motivado y haya aprendido al máximo.

Del mismo modo debemos actuar con el resto del alumnado; las evaluaciones parciales deben ser justas en relación al trabajo y posibilidades de cada alumno, pero nunca en relación con los demás.

Reuniones extraordinarias del equipo docente

A lo largo del curso suelen ocurrir múltiples hechos que necesitan de acuerdos de todo el equipo o hacen conveniente que todo el profesorado esté informado en breve tiempo. Situaciones como enfermedad de algún alumno que no podrá asistir a clase y debemos prepararle un programa específico y materiales adaptados; comunicación de acuerdos tomados con la familia respecto de la supervisión especial de su cumplimiento por parte del alumno, etc. Estas reuniones deben estar especialmente preparadas para que resulten eficaces.

Dada la escasez de tiempo es importante exponer de forma concreta sólo las decisiones tomadas, evitando debates y contraste de opiniones que requerirían mucho más tiempo. Si el asunto es importante y de cierta complejidad será bueno entregar una nota escrita con las decisiones tomadas para facilitar que cada miembro del equipo recuerde lo que debe hacer.

III
ACCIÓN TUTORIAL CON LAS FAMILIAS

9. Colaboración con las familias

Introducción

Entramos en un terreno que suele causar terror a muchos docentes. Desde nuestra experiencia como tutores y orientadores, roles en los que la relación con las familias es inevitable, nos parece una apreciación totalmente errónea el considerar a las familias «intrusos» en la acción educativa de la institución educativa. Desgraciadamente son muchos los docentes que tienen esa visión. Desde nuestro entender ello se debe a una inercia de distanciamiento propio del modelo de enseñanza tradicional, al desconocimiento mutuo y a la falta de preparación para abordar este tipo de relaciones.

Con este apartado pretendemos aportar ideas y argumentos para afrontar esta labor. Nuestra posición no es sólo teórica, sino que se basa fundamentalmente en la práctica.

Son las familias las responsables últimas de la educación de sus hijos. Sin embargo, cada vez más, en las sociedades desarrolladas, esta función pasa a ser compartida por los profesionales de la educación. El protagonismo dado a la función tutorial en los últimos años es una muestra clara de este proceso de educación compartida. La escuela no es sólo el lugar para la instrucción, sino que es también un espacio para la educación integral.

Familia y escuela deben ir de la mano en esta tarea. Ambas instituciones se necesitan para lograr sus fines. Dicha responsabilidad requiere de una actitud positiva por ambas partes, así como del establecimiento de medidas que propicien la comunicación y la colaboración. El tutor desempeña en este sentido una función fundamental. Es el referente educativo para la familia. La relación fructífera entre centro educativo y familia depende en buena medida de su labor como comunicador y mediador entre ambas instituciones. Se trata sin duda de una de las tareas más importantes con las que se enfrenta un tutor o una tutora y, sin embargo, no existe una formación específica para ello. Desde estas líneas queremos ofrecer algunas orientaciones prácticas.

Dividiremos esta tercera parte en tres capítulos: uno de carácter general, referido a la colaboración con las familias y con los grupos de familias y otros dos, específicos, centrados en las intervenciones individuales que se pueden dar para responder a situaciones concretas, el seguimiento individualizado de familias y el tratamiento según perfiles tipo de familias.

Principios generales de intervención

Este capítulo aborda el tema de forma genérica. En primer lugar, presentamos unos principios generales de intervención que conviene tener en cuenta en las actuaciones con las familias; en un segundo momento nos referiremos a las reuniones con las familias del

grupo de alumnos, tratando de ofrecer orientaciones y contenidos para organizar aquéllas que consideramos más recomendables.

Presentamos a continuación una serie de principios que creemos deben tenerse siempre en cuenta en la relación con las familias de cara a acometer juntos, centro educativo y familia, la tarea de educar a estos jóvenes.

Aceptación y respeto a las familias

Somos educadores y no jueces de nadie. Cuando establecemos una relación con la familia de uno de nuestros alumnos debemos partir de una actitud y predisposición positiva hacia las mismas, a pesar de que percibamos en ella formas de proceder inadecuadas o incluso dañinas para un alumno o alumna determinado. No ayudamos al alumnado ni a sus familias desde el reproche y el rechazo. Partimos del principio que, en general y salvo rarísimas excepciones muy patológicas, los padres quieren a sus hijos. Otro tema diferente es que sepan quererles o que, por circunstancias de la vida, estén en condiciones de hacerlo. No somos jueces y no nos interesa declarar a nadie culpable o inocente, sino optimizar y mejorar la situación de nuestros alumnos. Ello implica una actitud de aceptación básica no exenta de crítica constructiva si es preciso.

Nuestra experiencia como orientadores y tutores nos confirma en la importancia de este principio. Si las familias se sienten respetadas, aceptadas y no juzgadas se mostrarán dispuestas a trabajar conjuntamente con nosotros. En caso contrario nos rehuirán y evitarán la comunicación poniendo mil y una excusas a nuestras convocatorias.

Cercanía

El esfuerzo en este sentido debe ser doble. Posiblemente porque ellos se viven distantes con relación al centro educativo. Durante décadas y dentro del modelo de escuela tradicional, los docentes nos hemos encargado de levantar muros que mantuvieran a las familias, y a la sociedad en general, lejos de la labor educativa que desarrollábamos en los centros. En principio, las familias mantendrán esa distancia. Pero no nos valen unos padres «a distancia». Como tutores precisamos de su implicación. Esta sólo será posible si facilitamos con gestos esa proximidad. Esto no depende sólo de nosotros, sino del conjunto del centro.

No obstante son muchas las actuaciones que podemos desarrollar en este sentido: invitarles a eventos de carácter lúdico (jornadas o semanas culturales o deportivas); comunicarnos con frecuencia y no sólo cuando las cosas van mal; aparecer en los momentos importantes del grupo, aún cuando no nos concierna la actividad como docentes (competiciones, representaciones de teatro, excursiones, días de puertas abiertas, etc.). La familia debe ver en nosotros un colaborador próximo y no al «señor profesor».

Connotación positiva

Principio muy vinculado a los anteriores. Ninguna familia lo hace todo mal. Es fundamental reconocer aquellos aspectos que hacen bien, sus lados fuertes. A veces será el afecto, otras la disciplina o la solidaridad intrafamiliar, etc. Las familias han encontrado o heredado de sus ascendientes medios y creencias diversas de supervivencia como grupo humano. Lo que a ellos les sirvió en un momento de su vida, ahora puede resultar inadecuado. Es evidente que cuando existen problemas o hay sufrimiento, a pesar de las facetas positivas que hemos de saber ver, hay aspectos de la vida familiar que se deben revisar.

Es esencial tener ojos para leer e interpretar los lados fuertes de una familia y es igualmente esencial mostrarlo, hacerles ver que somos conscientes de sus esfuerzos y de sus logros. Esto es especialmente importante cuando las cosas no van bien y las familias viven la situación de sus hijos desde la culpa.

Anticipación

No es muy acertado quedarnos sentados a esperar a que los padres demanden nuestra colaboración. Las familias no son un recurso «in extremis», al que se recurre, o quienes acuden a nosotros en momentos críticos. Son «el recurso», son los responsables últimos de la educación de sus hijos, son los verdaderos protagonistas y nosotros somos sus colaboradores y delegados en dicha función. Apenas se inicia el curso, debemos citarles y definir en su justa medida esta relación de colaboración. Y no sólo eso, sino que en los casos en los que prevemos que dicha colaboración debe ser más estrecha, debemos plantearnos desde su inicio acuerdos, vías y tiempos para la comunicación e incluso establecer *compromisos educativos* concretos, «contratos de colaboración» entre las familias y los agentes educativos. Estos compromisos los desarrollamos en el capítulo 10 de forma detallada.

En este sentido, consideramos que en cuanto tengamos conocimiento de los alumnos al inicio de curso y hayamos detectado a aquellos que requieren de un seguimiento más individualizado por diversos motivos, como tutores debemos ponernos manos a la obra contactando con sus familias.

Comunicación asidua

Es fundamental que profesores y familias mantengamos un contacto frecuente, especialmente en los primeros cursos. La experiencia nos demuestra que la comunicación asidua es un factor de prevención esencial. Dicho intercambio debe referirse al proceso educativo global, no conviene limitarse a comentar incidencias de tipo negativo. Tan importante es comunicar las conductas inadecuadas como los logros de los alumnos. Dicha comunicación debe hacerse extensible a todo el equipo docente, aún cuando sean los tutores los interlocutores fundamentales ante las familias. Somos conscientes de la dificultad que entraña mantener este tipo de intercambio comunicativo con 25 o 30 familias a lo largo del curso con el escaso horario que tienen reconocidos los docentes

para dicha función. Pero hay medios y recursos para solventar dichas dificultades como expondremos más adelante.

Común acuerdo

Familias y profesores deben llegar a un consenso en relación a unas pautas educativas mínimas. Tan malo es que las familias nos desautoricen como que nosotros les desautoricemos a ellos. Puede darse el caso de que una familia sea incapaz de llevar a cabo determinadas prescripciones como la puesta en práctica de una sanción o persuadir a su hijo para que estudie diariamente, pero en ningún caso debe aceptarse que contradiga las medidas que trata de aplicar el centro educativo. Y a la inversa, no sólo no debemos desautorizar a las familias, sino que debemos «empoderarles», es decir, cargarles de poder ante los hijos y convencerles del «poder responsable» que tienen que ejercer con ellos. De todo lo dicho hasta ahora se deduce que es fundamental consensuar pautas de actuación con las familias de alumnos que muestran más dificultades en este sentido.

Profesionalidad

Aún siendo conscientes, cuando tratamos con personas, de lo difícil que resulta en la práctica delimitar las funciones que a cada cual nos corresponden, debemos tratar de ajustarnos a nuestras responsabilidades como tutores. No nos es lícito sustituir la labor de sus padres, aunque sí apoyarla y complementarla. Tampoco nos corresponde asumir el papel que pertenece a otros compañeros docentes. En este sentido, es igualmente importante saber delimitar cuándo las demandas de las familias exceden nuestras funciones y capacidades, para derivar los casos que se produzcan a los profesionales de Orientación, Servicios de Salud Mental o Servicios Sociales.

Rentabilizar esfuerzos

Los tutores estamos, por lo general, sobrecargados de tarea. Mucho más si seguimos las pautas marcadas en esta obra. Por ello debemos actuar con inteligencia, tratando de rentabilizar nuestros esfuerzos. El uso de protocolos de intervención ante situaciones tipo, las reuniones de padres, el uso de agenda como medio de comunicación con las familias y el rentabilizar las sesiones de evaluación para conocer bien a los alumnos y adoptar acuerdos son, entre otras, algunas ideas para sacar el máximo partido a nuestro tiempo y esfuerzos. En la medida en que tengamos previstas estas actuaciones, posiblemente evitaremos un sinfín de entrevistas individuales con alumnos, profesores y familias.

Reuniones con las familias

Nos referimos en este caso a la reunión con todas las familias de nuestro grupo clase. Suele hacerse una a lo largo del curso como mínimo. Nosotros recomendamos al menos dos y preferentemente tres (al principio, a lo largo del curso y al final)

«Es lo peor», comentan muchos compañeros en relación a este tipo de reuniones. Son muchos los tutores que no le ven ningún sentido, a excepción de la de principio de curso para presentarse. Discrepamos rotundamente. Queremos demostrar su conveniencia y, por supuesto, ofrecer propuestas y recursos para llevarlas a cabo con éxito.

En primer lugar debemos desterrar el tópico de «darles la charla». Las reuniones de familia del propio grupo-clase no son «una charla», sino una forma de sentar las bases de un plan de actuación conjunto que revisaremos periódicamente. Si somos capaces de ver y hacer ver esto, posiblemente veamos la necesidad de las mismas y las familias también. Si por el contrario no creemos en ello, las familias tampoco lo creerán y apenas asistirán a las convocatorias.

Dentro de los centros educativos las familias son «la tercera pata» del trípode, uno de los tres colectivos que forman la Comunidad Educativa. Detrás de este concepto subyace la idea de que la educación es una tarea compartida por toda la sociedad y dentro de la educación reglada implica la participación del profesorado, del propio alumnado y, también, de las familias. No sólo hablamos de participación en el sentido político del término, sino también desde una perspectiva pedagógica, ya que no se puede educar integralmente sin que intervengan directamente los tres sectores. Como refiere José Antonio Marina «para educar a un niño no basta una persona, es necesaria toda la tribu». Algunos que han querido llevar hasta las últimas consecuencias esta idea pusieron en marcha hace más de 20 años el movimiento pedagógico denominado «Comunidades de Aprendizaje».

La participación de las familias en la vida del centro no sólo es un derecho reconocido por las leyes sino un elemento fundamental para que la educación de los estudiantes sea realmente completa e integral. Por supuesto, también es un elemento de calidad del sistema.

¿Cuáles son las vías o los procedimientos de participación? Evidentemente las elecciones de representantes de los padres y el asociacionismo concretado en las Asociaciones de Padres y Madres.; también las asambleas de familias que en contadas ocasiones convoca la dirección para iniciar o finalizar el curso o para presentar algún proyecto; pero sobre todo las reuniones de las familias de cada grupo-aula que dirigimos los tutores.

En base al citado principio de rentabilizar esfuerzos que postulamos, debemos tratar de sacar el máximo partido a estas sesiones. Nuestra propuesta se concreta, como venimos afirmando, en tres sesiones con finalidades diversas.

1ª Sesión : Reunión de familias de principio de curso

Tener a todos los padres y madres en una sola sesión es ante todo una gran oportunidad para conocerles y llegar a unas pautas comunes de actuación. No podemos

desperdiciarla. Ellos nos pueden ofrecer información relevante y valiosa sobre sus hijos que nos llevaría mucho tiempo obtener por separado e individualmente.

➔ *Objetivos*

– Presentarnos a las familias de nuestros alumnos y conocerlas.
– Informar sobre el curso que se inicia: nivel en que se encuentran sus hijos, horario, evaluaciones, normativa del centro educativo, etc.
– Ofrecer un plan conjunto de actuación (tutor y familias) para velar por el buen desarrollo del curso que inician sus hijos, detallando los medios para la colaboración: agenda, teléfono, horario para entrevistas individuales, etc.
– Comunicar a las familias y/o explicar asuntos generales del centro que desde los distintos órganos se nos demande: proyectos, actividades generales, propuestas, consultas, etc.

➔ *Principios metodológicos*

– *Economía*. Poco tiempo para transmitir y obtener mucha información. Debemos prepararla a conciencia porque es una oportunidad excelente para ello. Nos centraremos en lo fundamental, dando por escrito otro tipo de comunicaciones, pero que resultarían excesivas para explicar en una sola reunión. Es necesario que sepamos organizar los tiempos, evitando que la reunión se centre en asuntos personales o en cuestiones muy concretas. Se pueden dejar para el final o para una actuación posterior a la misma sesión inicial.
– *Corresponsabilidad*. Debemos transmitir desde el primer momento que nuestra tarea es complementaria a la tarea principal educadora que ellos tienen. Hemos de insistir en la necesidad de colaboración y comunicación asidua. No tienen que esperar a que les llamemos. No es un asunto exclusivamente nuestro como tutores, sino que es sustancialmente nuestro asunto común.
– *Carácter estratégico y pedagógico*. En la reunión nos pondremos de acuerdo sobre la forma de trabajo y mutua colaboración. Debemos ser muy concretos y claros en el modo en que nos vamos a comunicar y en los momentos estratégicos que utilizaremos para ello a lo largo del curso. Dada la importancia de algunos instrumentos como la *agenda escolar* haremos que lleven las de sus hijos a la reunión para explicar su funcionamiento.
– *Generar un ambiente acogedor*. Los padres deben percibir nuestra dedicación y disponibilidad. Deben sentirse seguros con nosotros. La puntualidad, el modo de recibirles, la disposición y decoro del aula, el material que se les entregue, el uso elegante que hagamos de los medios (pizarra, cañón, transparencias, etc.), la planificación, la respuesta a sus interrogantes, y hasta la despedida, son manifestaciones de este necesario clima de acogida y disponibilidad para ejercer como tutores. Los gestos son siempre más poderosos que las palabras.

➔ *Desarrollo de la sesión*

- *Presentación*. Lo ideal es que estemos en el aula unos 10 minutos antes. Ello nos permitirá irnos presentando personalmente a los que vayan llegando y facilitar el que ellos se den a conocer. Comenzamos la sesión agradeciendo su asistencia y presentándonos. Debemos mostrarnos positivos, agradables y seguros, con objeto de transmitirles que dejan a sus hijos en buenas manos. Resultaría tedioso presentarse cada uno. Lo podemos omitir, a no ser que vengan muy pocas familias. En cualquier caso, debemos prever momentos al final de la sesión para que las familias que no se han podido presentar hasta ese momento lo hagan entonces.
- *Cuestionario*. Una vez que nos hemos presentado y les hemos dado la bienvenida les podemos pasar un cuestionario, cuidadosamente preparado, que nos facilite un primer conocimiento de ellos y sus hijos, ya que el desarrollo de la sesión no nos lo va a permitir. Debemos concretar la finalidad de dicha información: «*No nos podemos permitir partir de cero. Cuanto más sepamos mejor podremos atenderles*». Si los padres perciben dedicación, se tomarán muy en serio el cuestionario y posiblemente descarguen una rica información en el mismo. La experiencia lo confirma. En el cuestionario podemos solicitar tanto información básica (situación laboral, profesión, teléfonos de contacto, email, condiciones de estudio, etc.) como otra de carácter más cualitativa y abierta como expectativas respecto a sus hijos, preocupaciones, informaciones que consideran deben saber los profesores, etc.
- *Exposición de las características fundamentales del curso que inician sus hijos*. Detallar materias, horario, normas de funcionamiento, nivel de exigencia, evaluaciones, materias pendientes, etc. Dicha exposición se les debe sintetizar y en su caso dar por escrito para evitar excesiva carga informativa en una primera sesión. Debemos dar un espacio para resolver sus dudas en relación a las características del curso.
- *Exposición de pautas educativas* para cursar con éxito los estudios en este nivel. Es importante destacar dos o tres ideas fundamentales ejemplificadas. Interesa más contar experiencias que desarrollar teorías. Podemos ofrecer un documento escrito para un análisis más detenido en casa. En cualquier caso debemos ofrecer mejor pocos mensajes claros y destacados que una «lluvia de consejos».
- *Plan de actuación*. Se informa a los padres de las tareas que pertenecen al tutor en relación al grupo, a cada alumno y a sus familias. A lo largo de esta obra se ofrecen muchas ideas en relación a este trabajo complejo. Se puede dedicar una parte de la exposición a las actividades de tutoría que hay planificadas: excursión de convivencia, configuración del horario personal, acoso escolar, prevención de drogodependencias, estrategias y técnicas de estudio, etc. Pero lo más importante para las familias en este apartado es definir cómo vamos a realizar el seguimiento individualizado de sus hijos y cómo pueden ellos conocer su evolución sin que

sea demasiado tarde. Entre ellas se sugieren: informe de la evaluación inicial, informe de las evaluaciones (trimestrales habitualmente), agenda, teléfono, correo electrónico, entrevistas individuales, próximas reuniones de padres del grupo, etc. Debemos pedir igualmente a las familias que colaboren revisando diariamente la agenda de su hijo, exigiéndole que cumpla con su horario de trabajo, secundando las pautas dadas por el centro e informándonos puntualmente de asuntos como problemas de integración de su hijo, posibles situaciones de acoso, enfermedades, acontecimientos familiares que incidan en su rendimiento, cambio de domicilio o teléfono, dificultades de aprendizaje detectadas, etc.
- *Despedida*. La sesión finaliza mostrando entusiasmo y disposición a colaborar con las familias, empezando a entrevistarnos con aquellas que por diversos motivos (dificultades específicas de aprendizaje, problemas de conducta, situaciones de riesgo, etc.) requieren de una atención más individualizada. Durante unos minutos estaremos disponibles para que alguna familia nos salude o incluso nos solicite alguna primera entrevista personal. Por respeto al resto, no es recomendable atender en ese momento ninguna consulta.

Bastará con limitarnos a anotar día y hora para ello. Solo de esa forma habrá tiempo suficiente para saludar a todos.

2ª Sesión: Tomando el pulso al grupo

A estas alturas de curso (después de los resultados de la primera evaluación) ya habremos conocido personalmente a muchas familias y habremos intervenido en varios asuntos relacionados con los alumnos. Esta segunda sesión tiene por objeto valorar el proceso educativo del grupo. Tiene por tanto un carácter predominantemente preventivo. No sustituye a las sesiones individuales, aunque nos va a permitir en una sola sesión comunicar parte del contenido que tendríamos que transmitir a cada familia individualmente.

La sesión debe ser general, pero dando información diferenciada, según situaciones tipo que se hayan dado en el grupo (alumnos con muchas dificultades, alumnos que no trabajan, alumnos con problemas de relación, etc.).

➔ *Objetivos*

- Dar a conocer la evolución general del grupo: dificultades, rendimiento, nivel de cohesión del grupo, faltas, retrasos, etc.
- Asesorar a las familias sobre determinados aspectos educativos: materias de estudio en las que tienen más dificultades, horario de trabajo, seguimiento de la agenda, etc.
- Obtener información de las familias respecto al centro educativo y a la evolución de sus hijos.
- Concertar entrevistas individuales.

- Comunicar a las familias y/o explicar asuntos generales que desde los distintos órganos se nos demande: proyectos, actividades generales, propuestas, consultas, etc.

➔ *Principios metodológicos*

A los principios referidos en la primera sesión incorporamos éstos con algún matiz propio del momento del curso en el que nos encontramos:

- *Economía*. Aprovechamos la sesión para transmitir información general a todos y para conocer de primera mano la valoración que hacen las familias del proceso educativo de sus hijos en particular y del centro educativo en general.
- *Carácter estratégico y pedagógico de la sesión*. Estamos en un momento clave del curso. Una oportunidad para corregir errores y reforzar logros. De esta sesión deben salir medidas y propuestas a llevar a cabo, así como concretar entrevistas individuales a demanda de las familias.
- *Carácter constructivo*. Debemos ser positivos; es fundamental empezar destacando los logros. No tiene mucho sentido insistir en el reproche, sino que debemos centrarnos en las posibilidades que aún tenemos de sacar algo positivo del curso. Puede ser una oportunidad para establecer o retomar la relación con alguna familia con especiales dificultades; debemos dar oportunidad a que no sólo se expliciten las quejas, sino también los elogios.

➔ *Desarrollo*

- *Exposición sobre la marcha general del curso*. En un tono constructivo, debemos exponer la valoración general que como tutores hacemos de este primer trimestre. Señalaremos los aspectos mejorables, pero insistiremos también en los logros. Por muy mal que haya ido el trimestre, siempre se habrán dado progresos. En cualquier caso la experiencia vivida será siempre una ocasión para mejorar.
- *Valoración por perfiles de alumnos*. Todas las familias deben sentir que la reunión es importante para ellos en particular. No es adecuado centrarse solo en los alumnos que han obtenido malos resultados. Debemos ofrecer un mensaje diferenciado para todos: los que no obtienen resultados y trabajan (incluidos alumnos con necesidades específicas si es el caso), los que no trabajan, los que obtienen buenos resultados y los que presentan algunos problemas de conducta. Al tiempo que se valora se pide la colaboración a las diversas familias con propuestas concretas.
- *Diálogo*. Se abre un turno de intervenciones para que las familias pidan aclaraciones sobre la exposición o hagan sus propias sugerencias. No se responde a cuestiones particulares, sino que se remite a una entrevista individual en otro momento. En el caso de que el tema se centre en un hecho concreto o en la queja con un profesor debemos reaccionar con profesionalidad: tomamos nota,

indicamos los pasos que vamos a tomar para esclarecer el asunto y les emplazamos a otro momento para aclarar o solucionar el tema. Sin tener toda la información y en ausencia de los implicados no estamos en condiciones de abordar el tema con la dedicación que ellos se merecen.

– *Exposición del trabajo que hemos realizado como tutores*. Presentamos de modo sintético las sesiones de tutoría realizadas, las tareas de gestión del grupo, nuestras intervenciones con alumnos y familias (de modo genérico). Valoramos nuestros logros, nuestras dificultades e incluso nuestras incertidumbres como tutores ante determinados asuntos. Es muy importante que mostremos este tipo de actuaciones y desvelos que las familias no suelen percibir. Es necesario que entiendan la labor de un tutor. Si no nos valoran no podrán confiar en nosotros, no podrán contar con nosotros.
– *Plan de actuación a seguir a la vista de los resultados*. El plan de actuación concreta cómo se va a responder a los aspectos mejorables a nivel general, cómo seguir potenciando lo positivo, cómo se va a responder a las cuestiones referidas a los distintos perfiles de alumnos, y en qué aspectos concretos se espera la colaboración de las familias. Podemos incorporar en esta exposición algunas de las sugerencias que nos hagan las familias a lo largo de la sesión.
– *Diálogo sobre el plan de trabajo esbozado*. Se dedica un tiempo a un intercambio de opiniones de carácter constructivo. El tutor toma nota, se propone considerar alguna sugerencia y en algún caso puede remitirles a una reunión posterior de todo el grupo o de una comisión de padres para abordar alguna propuesta concreta en que puedan participar de modo colectivo (si se diera el caso).
– *Cuestionario para valorar el primer trimestre*. Puede ser un buen momento para obtener información de los participantes, ya que difícilmente podremos obtener la opinión de todos y cada uno oralmente. La elaboración de un cuestionario adaptado a tal propósito puede sernos de gran ayuda. A veces podemos salir con una imagen equivocada del sentir de las familias, debido a que no todos comunican oralmente su percepción del trabajo realizado. En este sentido, un cuestionario escrito nos permitirá obtener una información más completa y más representativa del sentir y pensar de los padres de nuestros alumnos.
– *Despedida*. Acaba la sesión presentando el contenido de la última reunión que tendremos (después de la segunda evaluación) referida fundamentalmente a la orientación académico-profesional. Por otro lado, animamos a las familias a seguir colaborando, dejando finalmente un margen para concertar entrevistas individuales con las familias que lo soliciten. Rehuimos atender en ese momento, a cada familia, con objeto de distinguir el sentido que tienen estas sesiones.

3ª SESIÓN: ¿Qué nos cabe esperar?

Es la última sesión general de padres y madres. Admite diversas modalidades. Podemos desdoblarla en dos grupos en razón de que nos dirijamos a alumnos con pocas posibilidades de sacar el curso o alumnos con posibilidades de promocionar, ya que las orientaciones cambian en una u otra situación. Cabría incluso una última alternativa de carácter académico profesional: reunir a todo un nivel en el salón de actos y contar con la participación del orientador u orientadora del centro. En este caso se haría referencia a las diversas posibilidades que se le plantean a un alumno al finalizar el curso.

Nosotros optaremos por la opción simple: una sola sesión similar a las anteriores y presidida por el tutor o tutora. Trataríamos de asumir las diferentes situaciones en que se encuentren nuestros alumnos.

➔ *Objetivos*

- Dar a conocer la evolución general del grupo: dificultades, rendimiento, nivel de cohesión del grupo, faltas, retrasos, etc.
- Asesorar a las familias sobre la situación académica de sus hijos, sus perspectivas para el curso que viene y el modo de abordar las vacaciones en el caso de que queden pendientes o se considere oportuno un refuerzo.
- Obtener información de las familias respecto al centro y a la evolución de sus hijos.
- Concertar entrevistas individuales.

➔ *Principios metodológicos*

- *Economía*. Aprovechamos la sesión para transmitir información general a todos, especialmente referida a la orientación académico profesional adecuada al curso en el que están y para conocer de primera mano la valoración que hacen las familias del proceso educativo de sus hijos en particular, y del centro en general.
- *Carácter estratégico y pedagógico de la sesión*. Estamos en un momento clave del curso. Una oportunidad para corregir, un último esfuerzo para consolidar una buena marcha o para al menos «salvar los muebles». De esta sesión deben salir medidas y propuestas para llevar a cabo, así como concretar entrevistas individuales a demanda de las familias.
- *Carácter constructivo*. A pesar de la situación académica caótica de algunos alumnos, nuestro mensaje debe ser siempre positivo. De todo se aprende. Un mal curso puede tener un carácter pedagógico importante. Debemos contribuir a ello y ayudar a las familias a hacer lecturas positivas de los malos «relatos». Pero igualmente es una extraordinaria oportunidad para hacer notar las claves del éxito de algunos alumnos: los que siempre han ido bien y los que en un momento del año reaccionan y salvan el curso. Se trata, sin duda, de una sesión muy interesante desde el punto de vista pedagógico.

➔ *Desarrollo de la sesión*

- *Exposición sobre la marcha general del curso*. En un tono constructivo debemos exponer la valoración general que como tutores hacemos de los dos primeros trimestres y lo que nos cabe esperar del último. Tratamos de ser positivos, pero realistas: con más de cuatro materias pendientes, por ejemplo, va a ser muy comprometido sacar el curso. Debemos ayudar a las familias a ser realistas y a no pecar del idealismo poco fundado de los adolescentes en momentos como éstos. Una vez constatada la situación, debemos plantearnos metas realistas. Alimentar en un adolescente metas poco asequibles puede ser el mejor camino para terminar de hundir su autoestima ya tocada.
- *Exposición de información académico-profesional relevante en el curso en el que se encuentran*. Cabe una presentación sintetizada de alternativas que se les presentan a sus hijos en función de sus resultados, edad, expectativas, etc. Normalmente los orientadores tienen cuadros explicativos que nos pueden ser de utilidad. Se podría contar con su presencia o juntar varios grupos en una misma sala para dicha presentación.
- *Valoración por situaciones académicas*. Al igual que propusimos en la sesión anterior, debemos diversificar los mensajes.
    - Alumnos con más de cuatro suspensos en la evaluación. En el mejor de los casos y trabajando nos podíamos plantear promocionar con una o dos pendientes una vez superadas las pruebas extraordinarias. Es un momento para hacer balance y plantearse propuestas realistas asequibles y los medios para lograrlo (apoyo escolar, aumento del tiempo de estudio, mayor seguimiento por parte de familias y equipo de profesores, etc.). Como tutores debemos formular propuestas acordes a los medios y recursos del centro y las familias. En cualquier caso debemos ponernos en lo peor y señalar las expectativas académicas de sus hijos si tuvieran que repetir, teniendo en cuenta edad, nº de repeticiones realizadas, así como las medidas de atención a la diversidad a las que podrían acceder. No es suficiente con informar sobre lo que pueden hacer para sacar el curso, sino que deben conocer las posibilidades académico profesionales que se les presentan.
    - Alumnos que tienen entre dos y cuatro suspensos. Es posible que pasen de curso, pero deben hacer un esfuerzo final. Las propuestas de actuación deben ir dirigidas a este empeño. A estas familias les valen los mensajes de posibles repetidores y de alumnos que promocionan.
    - Alumnos con menos de dos suspensos. Nos centramos en alumnos que con casi total seguridad pasarán de curso. En este caso nuestro mensaje se centra en la orientación académico-profesional, haciendo fundamentalmente referencia al curso siguiente y al rendimiento que deben obtener en razón de sus expectativas futuras (universidad, formación profesional, etc.).
    - Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Su evaluación va a

depender de su Adaptación Curricular, así como del juicio del equipo docente en relación a sus posibilidades académicas futuras. El tratamiento de la situación de estos alumnos es mejor hacerlo individualmente. En cualquier caso tendrán materias no superadas y el mensaje dado al resto les vale igualmente.

- *Diálogo*. Se abre un turno de intervenciones para que las familias pidan aclaraciones sobre la exposición general o hagan sus propias sugerencias. No se responde a cuestiones particulares, salvo que la consulta pueda esclarecer otras situaciones similares.
- *Exposición del trabajo realizado como tutores*. Al igual que hicimos en la sesión anterior, exponemos nuestra labor como tutores (sesiones con alumnos, intervenciones, reuniones con equipos docentes…), hacemos referencia al plan iniciado para mejorar los resultados del primer trimestre y lo sometemos a valoración.
- *Plan de actuación a seguir a la vista de los resultados*. El plan de actuación concreta cómo se va a plantear el fin de curso, dependiendo de las diversas situaciones; y en qué aspectos concretos se espera la colaboración de las familias. Bastaría con indicar dos o tres objetivos y las medidas generales a adoptar como tutores, con los profesores y conjuntamente con las familias. Es importante reclamar un esfuerzo final de cara a la última evaluación por parte de todos. Es un momento de importancia fundamental en el curso.
- *Diálogo sobre el plan de trabajo esbozado*. Se ofrecen aclaraciones al mismo y se solicitan sus aportaciones. En cualquier caso el tutor toma nota de sus propuestas y se compromete a considerarlas con el resto del equipo docente y con el propio grupo de alumnos.
- *Cuestionario para valorar el curso*. Pedimos a las familias que valoren el centro, nuestro trabajo como tutores y como docentes y el proceso educativo seguido por sus hijos. Ello nos sirve de retroalimentación de nuestro trabajo y nos permite conocer la opinión y expectativas que tienen los padres sobre sus propios hijos. Podemos diseñar algún cuestionario al efecto. Sería fundamental que el centro elaborara uno común lo cual permitiría contrastar las respuestas para obtener conclusiones respecto a la opinión de las familias.
- *Despedida*. Acaba la sesión animando a las familias a implicarse en este esfuerzo final. Dejamos finalmente un tiempo para concertar entrevistas individuales con las familias que lo soliciten.

10. Actuaciones para la atención individualizada a las familias

Dentro de este capítulo trataremos de ilustrar el modo en que entendemos se debe realizar el seguimiento a determinadas familias una vez que nos decidimos a intervenir como tutores. Pero antes de entrar en materia consideramos necesario dedicar un apartado a una tarea para la que, generalmente, nadie nos ha formado: la entrevista. Creemos que merece la pena reflexionar sobre cómo realizar las entrevistas con las familias para conseguir los objetivos que en cada una nos planteemos.

La entrevista

Es la principal herramienta que tenemos los tutores para intervenir sobre alumnos o familias de forma individual. Pero entrevistar no es fácil. Nuestra torpeza como entrevistadores puede condicionar la relación con un alumno o con una familia. Se nos exige que entrevistemos a las familias e incluso se diseñan nuestros horarios considerando esta responsabilidad, pero nadie nos ha preparado para ello. Podemos quejarnos, rehuir la tarea o reducirla al mínimo posible.

Es mucho más satisfactorio para nosotros y más productivo para alcanzar los resultados de nuestro trabajo estar abiertos a aprender y, sobre todo, reflexionar sobre nuestra experiencia; es el sistema de aprendizaje más poderoso. En todo caso, mientras mejoramos nuestras técnicas para la entrevista de forma autodidacta, ofrecemos algunas pautas.

¿Cómo entrevistar?

No hay una forma ideal y totalmente correcta de hacerlo pero sí se conocen algunas variables que conviene considerar. Ante cualquier entrevista formal con las familias debemos cuidar con esmero algunos aspectos que describimos a continuación:

- *Busquemos un espacio apropiado*. Si no existe, exijamos al centro educativo que prepare alguno. Vamos a hablar de asuntos tan trascendentales como la formación de personas; hablaremos con las familias de lo que más les importa en esta vida, sus propios hijos. Por tanto, un espacio digno es imprescindible. Debe ser un lugar

cómodo, libre de ruidos, bien decorado, acogedor. Con la selección del lugar ya estamos dando un mensaje a los entrevistados acerca del valor que le damos a ese encuentro y a la consideración que les tenemos.

– *Pactemos un horario conveniente para las dos partes*. Tan importante como el lugar es el tiempo. A ser posible debemos mantener una posición flexible. Si no lo encontramos —las condiciones laborales de los padres y madres lo impiden a veces— siempre nos quedará el teléfono, como mal menor. En todo caso debemos reservar un tiempo suficiente para atenderles en función del propósito que tengamos con la entrevista. Una entrevista de exploración puede precisar una sesión entera de clase, entre 50 y 60 minutos; una entrevista de seguimiento para intercambiar información y pulsar la evolución del alumno puede hacerse en un tiempo más reducido, entre 20 y 30 minutos. Las familias hacen un esfuerzo para dejar sus tareas o trabajos y acudir al centro educativo. Debemos asegurarnos de que contamos con tiempo suficiente y que no vamos a ser interrumpidos durante el encuentro.
– *Los protagonistas son ellos, no lo olvidemos*. Yo dirijo y guío la entrevista, reparto los tiempos, introduzco y cambio los temas porque soy la parte profesional, pero la parte importante son ellos. Conviene no perder de vista esta perspectiva. A veces podemos cometer el error de utilizar a las familias para desahogarnos, volcar nuestras frustraciones profesionales, etc. Es un error grave. Nosotros somos los profesionales que prestamos un servicio. Ellos son los «usuarios», objeto de nuestro trabajo.
– *Dediquemos tiempo a preparar las entrevistas*. A veces es suficiente con unos minutos; en otras ocasiones debemos reunir información del alumno, de su trayectoria, de su estado actual, preguntar al resto del equipo docente, etc. Nuestra reflexión previa es imprescindible para no improvisar y para lograr los objetivos que nos propongamos.
– *¿Qué queremos conseguir?, ¿cuál es nuestro objetivo?* Antes de comenzar la entrevista debemos tener esto claro. Y, además, conviene verbalizarlo de forma explícita a nuestros interlocutores; esto permite evitar confusiones y contribuye a conseguir el objetivo. Es posible que en ocasiones el objetivo no sea otro que explorar la situación del alumno, pero no deja de ser una finalidad relevante para atender a alumnos con dificultades.
– *Busquemos los acuerdos*. Todas las entrevistas con las familias han de sustentarse en la búsqueda de la mutua colaboración para conseguir el progreso educativo de su hijo o hija. Y ¡mucho cuidado!, «colaborar con …» no es «intentar cambiar a …». Cierto que podemos dar consejos, pero en dosis adecuadas. Los daremos generosamente cuando nos los pidan. Si no nos los piden es mejor no darlos. Es más eficaz preguntar, dudar, provocar, hacer que el otro anticipe consecuencias, etc. Por otra parte, la función de los padres es una y la del profesorado es otra: no solemos ni debemos admitir que los padres nos digan cómo tenemos que hacer nuestro trabajo; igualmente debemos abstenernos de decirles a ellos cómo tienen

que hacer el suyo. Debemos ser humildes y aceptar de entrada que quien más sabe de un alumno es él mismo o su familia. A lo largo de su propia historia han ido adquiriendo estrategias y habilidades personales y sociales que les han permitido salir adelante, incluso en entornos muy hostiles. Nos ponemos a su disposición como profesionales ofreciendo nuestra formación y experiencia, pero aceptando con respeto el modo singular que les ha permitido salir adelante en la vida. No somos los responsables de sus vidas, sólo profesionales a su servicio en un momento dado de su historia.

– *Registremos lo más relevante de la entrevista*. Dado que no tenemos a las familias disponibles de forma permanente y entendiendo que nuestra intervención podrá ser continuada por otros tutores y profesionales del centro (orientador, jefe de estudios, etc.), debemos tomar nota de los datos más relevantes. Algunos datos de carácter objetivo: datos personales, estudios cursados, aficiones, hábitos, etc., serán tomados en la misma sesión. Otros datos de carácter más cualitativo (gestos, expresiones significativas, relación entre los participantes, etc.) y nuestras propias impresiones subjetivas serán anotadas después de la entrevista.

Las técnicas de entrevista

Dentro de la entrevista podemos servirnos de estrategias y técnicas diversas. Algunas de ellas las hemos usado sin ser conscientes de las mismas, casi por sentido común; otras, sin embargo, pueden aportarnos pistas para enfrentarnos a situaciones complejas. Cada una de ellas tiene un fin diferente. A continuación ofrecemos algunas estrategias que, no siendo excesivamente complicadas, han mostrado su eficacia en el contexto educativo. Incluimos algunos comentarios que pueden resultar de utilidad al entrevistador.

- *Consejo*. El agente orientador y entrevistador sugiere al entrevistado una forma concreta de actuación para resolver su propio problema en base a sus propios conocimientos o experiencia. Se trata de una opinión que se somete a la valoración y juicio del destinatario. Es la técnica que de modo espontáneo utilizamos con mayor frecuencia. Sin embargo, no es la más eficaz. El consejo nos sitúa en una posición de poder que en realidad no tenemos más que en la propia materia que impartimos. No obstante, las familias y los alumnos más desorientados pueden reclamarnos esa orientación puntual o consejo que aportamos desde nuestra propia experiencia personal como tutores de muchos alumnos.
- *Reto*. A diferencia del consejo el reto trata suscitar la reacción del sujeto apelando a su propio orgullo. Se plantea a la persona una actuación que se estima complicada para ella, con la intención de provocar que la haga suya. El reto supone el reconocimiento de una situación de dificultad y problemática. Nos limitamos a constatarlo y a plantear desde nuestra ignorancia las dudas que tenemos respecto a la posibilidad de superarla. Esta técnica llena de poder al sujeto y le coloca en la

posición de querer mostrar de lo que es capaz, optimizando sus propias capacidades y recursos. Por ejemplo, podemos decir: «Te encuentras en una situación crítica desde el punto de vista académico. Sólo con un gran esfuerzo podrías salir. Yo no he percibido hasta ahora tu capacidad para ello…».

- *Metáfora*. El asesor utiliza una metáfora para definir un problema dado, con la intención de objetivarlo, facilitando su abordaje. Con la metáfora sacamos los problemas de la vida de los sujetos y les hacemos poderosos frente a ellos. La metáfora tiene la virtualidad de colocar al problema y no al sujeto como único enemigo a batir. El mal no está en el alumno, sino en «aquello que le atrapa y le hace la vida imposible». Así ante un alumno que suele reaccionar de forma agresiva, podemos desculpabilizarle refiriendo la agresividad como algo ajeno a él mismo que debe y puede controlar diciéndole cosas como ésta: «Llevas un perro rabioso dentro que sale cuando te sientes rechazado y te juega malas pasadas, pero tú le puedes y sabes cómo atarle».
- *Connotación positiva*. Consiste en destacar al inicio o a lo largo de una entrevista los aspectos positivos de un sujeto con el fin de que se sienta básicamente aceptado, condición indispensable para un sano funcionamiento. Esta técnica es muy poderosa en la intervención con alumnos y familias. Los docentes tenemos el vicio profesional de detenernos en analizar errores y no tanto en connotar lo positivo. Vivimos obsesionados por la perfección y ello limita nuestra capacidad para valorar los logros realizados. Partir de lo mucho bueno que tiene una familia o un alumno es preparar las condiciones para el éxito; lo contrario sólo predispone para una actitud defensiva y de no reconocimiento de los errores. «Usted no es un mal padre. Tiene un hijo con problemas y trata de solucionarlos. Prueba de ello es que usted ha acudido a la cita y ha tratado de poner remedio de forma reiterada al bajo rendimiento de su hijo».
- *Imaginación emotiva*. Sitúa al entrevistado ante posibles situaciones tratando de anticipar alternativas y emociones asociadas a las mismas. Es una técnica que utilizamos para orientar al sujeto ante una situación de toma de decisiones. Les podemos comentar las ventajas e inconvenientes de sus decisiones poniéndoles en la situación de logro o de no logro. «Piensa por un momento cómo te vas a sentir cuando veas dentro de dos cursos que tu esfuerzo ha merecido la pena o por el contrario en lo que pasará si ni si quiera lo intentas».
- *Racionalización emotiva*. Consiste en desvelar los supuestos ideológicos (más o menos racionales y conscientes) que explican la conducta del sujeto y sus consecuencias. Se trata de una técnica cognitiva que trata de dejar en evidencia las verdaderas razones que nos mueven a mantener nuestra conducta. «Dices que quieres obtener tu graduación, pero en realidad te comportas como si pasaras de ello. Seguramente dices la verdad, pero no estás dispuesto a pagar el precio que dicho título implica. Ello te lleva a una contradicción que daña gravemente a tu autoestima. Es preferible que admitas que no te compensa el esfuerzo…».
- *Espejo*. El entrevistador expone el modo de pensar del sujeto de forma que se vea

reflejado; esto se hace con la finalidad de que se observe a sí mismo y reaccione al constatar sus propias contradicciones. Es una técnica que se utiliza en presencia de varios interlocutores. Se pretende que el entrevistado silencioso salga de su mutismo y se exprese con libertad. «En realidad su hijo calla porque no es capaz de llevarles a ustedes la contraria, no quiere herirles. Piensa que ustedes no le van a comprender». Es posible que el alumno asienta o se rebele ante nuestra interpretación de lo que ocurre. En ambos casos le habremos sacado de su mutismo.

- *Prescripción de tareas*. Se dirige a modificar interacciones o construcciones de la realidad. Se manda al entrevistado a generar nuevos modos de relación: tiempo de ocio compartido, espacios en los que no se puede hablar de estudios, etc. O se les invita a ver otras facetas de los miembros de la familia. Esta técnica se utiliza cuando constatamos que la familia carece de recursos y habilidades para salir de la situación disfuncional en la que se encuentra respecto al problema abordado. En estos casos reclaman pautas muy concretas de actuación. Podemos indicarles: «No le permitan salir a la calle si antes no ha cumplido su tiempo de estudio diario. Sean firmes en esto».
- *Paradoja*. Mediante esta técnica se trata de prescribir o recomendar al sujeto que siga en su propia contradicción. Con ello se pretende hacerle consciente de la misma para que reaccione. Ante sistemas o individuos muy rígidos lo mejor es la paradoja, la prescripción del síntoma: «Ustedes tienen razón: lo mejor es seguir como hasta ahora. No se puede hacer nada. Tampoco es tan malo que su hijo se salga con la suya y suspenda todas las materias. Ustedes se han acostumbrado a ello y no lo llevan tan mal. Sin estudios se puede salir adelante». Ante negativas reiteradas a cambiar, les presentamos su propio absurdo. Ello les suele llevar a intentar modificar la situación o efectivamente a no hacer nada y pensar que nada se puede hacer. En este caso debemos respetar su decisión. Esa es su responsabilidad y nosotros, con la paradoja, la hacemos evidente como hacemos evidente su responsabilidad al decidir no cambiar nada.
- *Preguntas circulares*. Consiste en hacer preguntas referentes a la interacción de terceros. Es una técnica dirigida a esclarecer las interacciones y a romper discursos monocolor. A veces, «la versión oficial» de lo que ocurre, expresada por la madre o el padre, oculta otros discursos esclarecedores. En ocasiones dicho discurso hace de profecía autocumplida que es necesario romper, tratando de encontrar opiniones diversas que cuestionen al menos en parte dicho discurso: «Su marido insiste en que todo el problema de su hijo es que es un vago. ¿Tiene usted exactamente la misma opinión?, ¿y su hijo, cómo cree que se ve, cómo se siente?, ¿está él de acuerdo?».

En principio celebraremos la entrevista con aquel miembro de la unidad familiar que tenga facilidad para acudir al centro, habitualmente la madre o el padre. Habrá situaciones en las que será conveniente la asistencia de los dos, bien por la gravedad del

tema o bien porque percibamos que pueda haber desacuerdo en las pautas educativas que ambos utilizan con su hijo; en este caso uno de los objetivos puede ser lograr que lleguen a acuerdos.

Muchas veces la entrevista será sólo con los padres. Pero habrá ocasiones en las que convendrá que el alumno esté presente: cuando haya temas importantes, cuando haya que aclarar algún extremo o cuando interese que el alumno vea la coherencia entre la actuación de su familia y la nuestra.

Seguimiento individualizado de casos

El trabajo del tutor termina donde se acaban sus recursos (estrategias, capacidades personales y tiempos). Son justamente estas limitaciones las que llevan a priorizar unas actuaciones sobre otras en razón de las necesidades detectadas en los alumnos. Dependiendo de nuestra disponibilidad y capacidades como tutores seleccionamos un grupo reducido de alumnos a los que prestar una atención más individualizada. En casi todos los casos la colaboración de la familia es esencial. A lo largo de este apartado trataremos de precisar, con actividades, las formas en las que se puede concretar esta tarea, que dividiremos en fases: diagnóstico, diseño del plan de actuación, seguimiento y finalización de la intervención.

FASE 1. Diagnóstico

Entrevista de exploración

El objetivo básico consiste en definir el problema del alumno y obtener información sociofamiliar relevante para el diagnóstico y la intervención. Cuando es la primera entrevista debe además cumplir con los requisitos propios de cordialidad y presentación. En una primera entrevista o al menos durante parte de la misma es esencial que participen el padre, la madre y el propio alumno o alumna. La ausencia de alguno de estos miembros puede privarnos de información cualificada vital para entender lo que le sucede al alumno. La interacción que observemos entre ellos en unos minutos suple a horas enteras de entrevista. A través de sus gestos e intercambios comunicativos podremos obtener datos valiosos sobre sus relaciones, pautas educativas, preocupaciones, etc. Es clave que al menos una vez podamos tener a todos los protagonistas en nuestra presencia y que podamos conocer de primera mano la versión que sobre el problema tiene cada componente.

Desarrollo

Es fundamental tratar de ser puntuales y contar con las condiciones óptimas para el desarrollo de la entrevista. Resulta interesante ver cómo se sitúan y qué tipo de interacción establecen entre sí la pareja y cada uno de ellos con su hijo. Si aún no nos

conocen nos presentamos y formulamos de modo escueto el motivo de la entrevista.

Comenzaremos tomando datos generales de la familia. A cada cual le preguntamos por sus propios datos personales, dando un mayor protagonismo a la persona que hace la demanda (padre o madre), sin dejar de dar el protagonismo debido a cada uno de los componentes.

Una vez que hemos tomado nota de la información relevante, procedemos a interpretar el problema, es decir, a conocer la versión que del problema tienen los participantes exigiendo un riguroso respeto por los turnos de palabra. Si acude el alumno o alumna como es deseable en una primera entrevista, debe ser dicho alumno quien aporte su primera versión de lo que ocurre con objeto de que no le condicionen las opiniones de los mayores. Observaremos gestos e interrupciones que puedan hacer los adultos. Sin hacer muchos comentarios, salvo un escueto resumen, damos la palabra a sus progenitores por separado. Una vez que todos han contado su versión podemos nosotros, como tutores, destacar aquellos datos objetivos que se observan desde el centro y que pueden ayudar a definir el problema.

Interesa llegar a un acuerdo sobre el problema que les trae, es decir, a reformular el problema globalmente. Puede que ya lo hayan hecho al acudir a la entrevista o puede (lo más probable) que exista un acuerdo con matices. Trataremos de consensuar una formulación conjunta si es posible. Si no fuera posible, no lo forzamos, dejamos el asunto para posteriores sesiones con el alumno o la familia por separado. En los casos más complejos, cuando percibimos que la entrevista se nos va de las manos o nos sentimos poco cómodos, debemos dejarnos asesorar por otros profesionales posteriormente. Expondremos el caso a los profesionales de la orientación, por ejemplo o incluso les demandamos su participación en una nueva entrevista de valoración y de presentación del plan de actuación.

Finalmente, propondremos un plan de actuación. Si hay un acuerdo ante el problema es posible que en la misma sesión se pueda esbozar dicho plan con medidas concretas para ser valorado en una sesión posterior. Es importante que las medidas sean concretas, precisando responsables, tiempos, medios y momentos para su revisión.

En cualquier caso debemos rehuir de interpretaciones culpabilizantes. Tenemos que estar prevenidos respecto a versiones impuestas por parte de uno de los componentes de la familia. Hay que escuchar a todos y facilitar el que se expresen con libertad, evitando interrupciones. Las preguntas circulares y la técnica del espejo reflejo referidas en el apartado de entrevistas nos pueden ayudar a evitar caer en monólogos o visiones reduccionistas de uno de los componentes. La perspectiva debe ser siempre constructiva. Hay responsabilidades mutuas y no culpas. Hay que facilitar que se produzca una lectura de los hechos en la que nadie quede al margen o en la que nadie se sienta «perdedor». Puede haber errores y oportunidades para aprender, pero no fracasos totales.

Es esencial pues, hacer uso de la connotación positiva y de la neutralidad como principios. No debemos olvidar que si la tesis explicativa del problema sigue siendo la misma es probable que el problema persista, ya que esa tesis no ha resultado positiva para solucionarlo. Es importante encontrar otras explicaciones que propicien cambio, en

la que las partes implicadas salgan ganando.

Posteriormente a la entrevista de exploración procedemos a recabar mayor información a través del equipo docente, jefe de estudios, tutores de cursos anteriores y de los agentes orientadores para, a partir de la misma, proceder a confirmar o diseñar el plan de actuación conforme a una nueva versión, más funcional, del problema tratado.

FASE 2. Diseño del plan de actuación

Plan de actuación

Si en la primera sesión no se ha diseñado el plan, como suele pasar ante situaciones complicadas, debemos iniciar un proceso para su definición teniendo en cuenta la información obtenida y nuestras propias hipótesis sobre lo que ocurre. Debemos procurar que el conjunto de agentes educativos participe en el diseño y desarrollo del plan. Para situaciones complejas, como ya referimos anteriormente, debemos dejarnos asesorar e incluso reclamar la intervención directa de los servicios de orientación del centro y de otros profesionales de los servicios sociales, salud mental, etc.

Desarrollo

Una vez que tenemos información suficiente para afrontar el problema y hemos definido una hipótesis de partida alternativa con posibilidades de éxito, procedemos a diseñar nuestro plan de actuación, es decir, a diseñar el borrador. Éste debe contener objetivos claros y realistas, actuaciones secuenciadas, participantes y definición concreta de sus responsabilidades, recursos necesarios y momentos para hacer el seguimiento y la evaluación. Es muy importante que los implicados crean en el plan y participen en su diseño, especialmente la familia y el propio alumno. No debemos olvidar que no les sustituimos, sino que nuestra función se limita a propiciar y facilitar el cambio no a realizarlo. Eso les toca a los protagonistas del mismo.

Una vez que hemos elaborado el borrador lo presentamos a los implicados para la negociación del Plan. Es importante que consigamos también el apoyo y el compromiso del equipo docente. Posteriormente lo presentamos al alumno y finalmente a la familia, ofreciéndole propuestas concretas de actuación.

- ¿Qué esperamos que haga la familia? ¿con qué periodicidad?
- ¿Qué actuaciones nos corresponden como tutores?
- ¿A qué se compromete el alumno y cuáles son las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento?
- ¿Cómo colaborará el equipo docente?
- ¿Con qué medios y cuándo nos comunicaremos?
- ¿Cuándo y cómo haremos el seguimiento y la evaluación?

En ocasiones el plan adquiere la forma de «Compromiso Educativo», tal y como

explicitaremos más adelante. El plan puede llevarse a cabo sin el alumno en casos extremos (actitud negativa, problemas importantes de conducta, etc.) lo cual requiere el máximo acuerdo y compromiso de la familia y los agentes educativos. Suelen ser estrategias de modificación de conducta que ahora no procede detallar.

FASE 3. Seguimiento

Desarrollo

Concretado el Plan lo presentaremos a la familia. Es importante que acudan ambos padres y el alumno o alumna. En él se especifica el rol que debe desempeñar cada cual, el compromiso de las partes implicadas (familia e hijo) y la periodicidad de las comunicaciones, así como la próxima entrevista. Corresponde a las familias determinar las consecuencias a aplicar respecto a la conducta del alumno.

Es muy probable que estos tipos de familia tengan dificultades para adoptar pautas educativas adecuadas. Nuestra tarea es ayudarles a ello mediando, evitando que sean excesivamente rígidos o blandos. A veces y de forma excepcional, en los casos más complejos donde las familias se muestran incapaces de gobernar a su hijo, debemos simplemente solicitar a la familia que, de modo explícito y delante del propio alumno, nos legitime para actuar en el centro en su nombre. De esta forma y mediante medidas diversas (quedarse sin recreo, prolongar el tiempo de permanencia en el centro, limpiar el patio, obtener una buena calificación, participar en una actividad extraescolar, etc.) el tutor o tutora y el equipo docente administran los refuerzos y sanciones dentro del centro educativo, previo acuerdo con la familia.

Dependiendo de los casos, los intercambios comunicativos serán más o menos frecuentes. En los centros en los que sea obligatorio el uso de *agenda escolar* existirán unas páginas de comunicaciones que pueden utilizar tanto la familia como los profesores. En ese caso el uso es diario y la familia puede consultar cada día los mensajes de los profesores para hacer un seguimiento del plan aprobado. Del mismo modo nosotros como tutores podemos mirar periódicamente la agenda (al menos una vez por semana).

Otra vía de comunicación muy habitual es el *teléfono*. Su uso es inmediato. En los casos más complejos este contacto puede ser semanal. Lo recomendable es que sea la familia la que nos llame para informarse de la evolución de su hijo y para valorar el cumplimiento de los compromisos. El teléfono nos permite un contacto inmediato si hubiera algo extraordinario que comunicar. Los mensajes a través del teléfono móvil son un procedimiento inmediato que facilita información puntual reduciendo al mínimo el coste psicológico y de tiempo que conlleva una cita personal. Su uso debe limitarse a informaciones de tipo objetivo y cuantificable para evitar malas interpretaciones propias de mensajes descontextualizados.

Muy interesante, resulta también el uso de *informes* o *plantillas de comunicación* diarias o semanales. El tutor puede acordar con la familia la realización de breves comunicados referentes a la evolución del alumno en los aspectos pactados. Algunas de

estas plantillas requieren además otras de uso interno, a través de las cuales el equipo docente comunica al profesor la evolución del alumno en su materia.

El *correo electrónico* puede ser igualmente una vía para transmitir los informes periódicos a la familia y para que la familia se comunique con el centro.

Una vez iniciada una intervención individualizada procede hacer revisiones periódicas mediante entrevistas con las familias. La primera debe realizarse en un plazo de 15 días, con objeto de asegurarnos que todo va conforme a lo pactado o para ajustar lo antes posible los posibles fallos del plan. Posteriormente, y hasta que la intervención finalice, recomendamos entrevistas mensuales. En casos complejos podemos solicitar la participación del orientador del centro. No siempre es necesaria la intervención del alumno o alumna, ya que supuestamente le vemos a diario y hemos tenido oportunidad de valorar ya su proceso.

En estas entrevistas debemos asegurarnos de que cada cuál ha cumplido con sus compromisos, incluidos nosotros mismos y el equipo docente. Igualmente verificamos las comunicaciones dadas durante ese período y hacemos una valoración objetiva del caso. No son suficientes las impresiones subjetivas. Debemos destacar los cambios producidos medidos en tiempos, frecuencias de la conducta, aparición de nuevas conductas, desaparición de otras, etc. Las familias son muy dadas a dejarse llevar por valoraciones globales que no siempre se ajustan a la realidad. A veces reside en ello, en la incapacidad de las familias para valorar los logros de los hijos, la raíz de los problemas que tienen con ellos. Debemos ayudarles a ser realistas. Especial interés puede tener la coincidencia en valoraciones del equipo docente. Difícilmente se equivocan a la vez todos los profesores del alumno.

La revisión del Plan conllevará posibles modificaciones en los objetivos, los compromisos, los medios y las funciones de los responsables del mismo. Se tratará de una verdadera reformulación del plan inicial. Antes de la entrevista y si ha habido un intercambio de informaciones periódico tendremos suficientes datos para tener dispuesto y acordado un borrador de plan mejorado. Es el momento de presentarlo y aprobarlo.

Hemos de ser honestos con las familias y llamar a las cosas por su nombre. En ocasiones nos tocará felicitarles por el esfuerzo realizado y en ocasiones nos corresponderá denunciar su negligencia. La clave estará en el tono en el que se lo digamos y en la actitud que mostremos hacia ellos. La autoridad para hablar nos la dará siempre nuestro compromiso decidido a favor de sus hijos. Los padres son muy sensibles a los esfuerzos de los profesionales en este sentido.

Ante familias consentidoras o que muestran poco interés por implicarse, bien porque «han tirado la toalla» o bien porque se empeñan en culpabilizar al centro de todos los males de su hijo, lo mejor será abandonar el plan o al menos prescindir de ellos para su realización. No merece la pena agotar una medida que implica tantos esfuerzos por parte de los agentes educativos. En cualquier caso debemos tomar la decisión contando con el asesoramiento de los compañeros o del departamento de orientación.

FASE 4. Finalización de la intervención

La finalización del plan debe realizarse también en un contexto de entrevista. Su finalización no implica el abandono de nuestra acción educativa como tutores, sino la finalización del compromiso de atención preferencial. Ello se producirá cuando la mejora del alumno sea notable o cuando el plan con sus modificaciones oportunas haya resultado totalmente ineficaz, derivando el caso a orientación o a otros profesionales. Es importante que participen en el cierre los padres y el alumno o alumna. Se trata de precisar los términos en los que queda fijada la relación una vez concluida la intervención. En cualquier caso debemos cerrar la misma con una serie de conclusiones pedagógicas: insistiendo en las claves de los logros, en los errores cometidos (para no repetirlos), en el camino inmediato a realizar y en los asuntos que hayan podido quedar pendientes. En todos los casos nuestra posición debe ser positiva y constructiva. En cualquier momento puede que volvamos a retomar el caso.

Cerrada la intervención procederemos a dejar por escrito una síntesis del plan, su desarrollo y la valoración que hacemos del mismo.

Establecimiento de compromisos educativos

Los *compromisos educativos* consisten en contratos establecidos de forma voluntaria por el centro educativo y una familia para dar respuesta a una necesidad educativa concreta. Algunos sistemas educativos lo tienen regulado por ley y en otros casos son los centros educativos los que incorporan este tipo de contrato *sui generis* a su reglamentación interna.

Dichos compromisos emanan del principio de esfuerzo compartido por la calidad de la enseñanza que implica la educación en el marco de las sociedades democráticas.

A través de estos compromisos pretendemos colocar a las familias en el lugar que verdaderamente les corresponde en relación con la educación de sus hijos: como protagonistas del mismo y en disposición de colaborar con los profesionales de la educación de los centros. Estos compromisos implican el desarrollo de una dinámica de colaboración entre familia y centro.

De forma resumida presentamos los destinatarios, la finalidad, modos de actuación y actividades implicadas típicas de los compromisos educativos.

Los destinatarios son familias de alumnos que, por diferentes motivos, requieren de *una atención preferente*. Es decir, las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo, con problemas de conducta o que por cualquier otro motivo requieren una atención preferencial por nuestra parte como tutores.

Los compromisos educativos tienen como finalidad generar una predisposición positiva hacia el centro educativo de las familias objeto de dichos compromisos; establecer y definir las bases de la colaboración entre familia y centro, teniendo en cuenta las características de los alumnos y de las familias; y realizar un seguimiento del *alumnado de atención preferente* en colaboración con las familias.

El modo de intervención se realiza a través de entrevistas con las familias y con el alumno o alumna y mediante comunicaciones vía agenda, teléfono móvil o incluso e-

mail.

Propuesta del compromiso a las familias

Es importante que en una primera entrevista de presentación del *compromiso* participen ambos padres. Se trataría de exponerles, en primer lugar, los motivos de la cita: necesidad de una atención preferente de su hijo o hija. Debemos transmitir a la familia que dadas las características o antecedentes académicos de su hijo, es preciso aunar esfuerzos en una misma dirección. El talante debe ser positivo, sin necesidad de mirar mucho al pasado, sino a las nuevas posibilidades que presenta el curso.

El contexto adecuado para presentar el compromiso es el de colaboración mutua. Se trata de una propuesta en la que todos tenemos algo que ganar y muy poco que perder. En el desarrollo de la misma se plantean las siguientes cuestiones: ¿qué necesito que haga la otra parte para mejorar la conducta y rendimiento del alumno?, ¿qué estoy dispuesto a hacer (como alumno, tutor o familia) para conseguir dicho objetivo?, ¿a qué nos comprometemos?, ¿cuándo lo revisamos? A partir de dichas cuestiones se van perfilando diferentes tipos de compromisos.

La definición de un compromiso concreto puede requerir de varias sesiones. El tutor o tutora planteará la idea del compromiso y daría un tiempo a la familia para madurarla y pensar lo que ellos pueden hacer y lo que pedirían al centro. El propio alumno participa en el proceso indicando aquello que él está dispuesto a hacer y lo que espera de los demás.

Establecimiento del compromiso

Este se puede desarrollar en varias fases. En una primera fase, el tutor ha procedido a tantear la posición del alumno objeto del compromiso y su actitud ante el mismo. A través de él y de lo que él está dispuesto a realizar se le puede dar a la familia un modelo de borrador abierto con objeto de que lo valoren en casa, reflexionen sobre el mismo y preparen sus propias propuestas. Es posible que en determinadas familias no se produzca esta relación porque existan conflictos abiertos entre padres e hijos. En ese caso nos tocará hacer de mediadores y utilizar más de una entrevista para facilitar el acuerdo. En los casos más complicados o si nos vemos algo inexpertos para ello, solicitaremos ayuda de los profesionales de orientación del centro.

La segunda fase, es propiamente la formalización del compromiso en un documento escrito. Es una parte muy importante, ya que deben quedar claras las funciones de cada cual y las conductas que se espera de los compromisarios. Deben precisarse tiempos, lugares, frecuencia de las conductas, etc., así como los momentos para su evaluación y una cláusula de rescisión del compromiso en caso de incumplimiento.

En todo el proceso es importante dejar claro que el papel protagonista lo debe llevar a cabo la familia y el alumno. Nuestra función consiste en facilitar el compromiso y colaborar desde el centro, pero no podemos forzarlo ni sustituir su responsabilidad. En

caso de no existir dicha actitud por parte de la familia es preferible utilizar fórmulas educativas diferentes.

Seguimiento, evaluación y cierre

Una vez que se pone en práctica, se procede a revisiones periódicas del mismo, valorando su desarrollo y la oportunidad de realizar modificaciones. Es fundamental establecer alguna vía de comunicación poco costosa (email, mensajes de móvil, notas en agenda…) que nos permita hacer un seguimiento de dichos compromisos. En las sesiones presenciales previstas de evaluación de los compromisos se valora su continuidad, modificaciones y posible finalización. En cualquier caso, y una vez acordada su extinción, debe figurar por escrito el propio compromiso y los motivos que nos condujeron a su propuesta, una síntesis de la evolución del mismo y una evaluación referida tanto al proceso educativo del alumno, que luego nos podrá servir como dato relevante para mejorar esta práctica de colaboración.

11. Pautas de intervención según perfiles de familias

De igual manera que establecimos determinados tipos de alumnos y ofrecimos algunas pautas de actuación con cada tipo, proponemos ahora determinados estilos educativos en las familias y pautas de intervención con cada uno de ellos. Es necesario recordar las cautelas que debemos tener: no ser rígidos en la atribución de un perfil concreto y huir de los prejuicios derivados de estas caracterizaciones, ya que no hay una familia igual a otra.

Pero esta tipología que descubrimos, obtenida de la propia experiencia, puede servirnos para mejorar nuestra interpretación de la realidad y ser más eficaces en nuestras intervenciones.

El estilo educativo familiar determina en buena medida el proceso educativo de los alumnos. La complejidad de determinados sistemas familiares obliga a los tutores a contar con el asesoramiento especializado de profesionales de la orientación del centro.

Puede que algunas familias no entren en estos tipos porque entendemos que son «malos padres» pero no es nuestra misión enjuiciarles sino ver cómo podemos ayudarles, bien a todos, familia y alumnos o bien al alumno solo. Hay que creer, aunque sea de manera estratégica, que todas las familias tienen buenas razones para hacer lo que hacen aun cuando lo hagan erróneamente. Es nuestra tarea ayudarles a encontrar no el modelo ideal de familia (que posiblemente no exista), sino el remedio más adecuado a su modo concreto de funcionar.

Hemos definido cinco tipos de perfiles o estilos educativos familiares. Son los siguientes:

- Estilo *autoritario rígido*
- Estilo *democrático*
- Estilo *sobreprotector*
- Estilo *permisivo*
- Estilo *negligente*

El estilo *autoritario rígido*

Descripción

En este estilo educativo familiar existe un marco normativo definido claro. El nivel de

exigencia hacia los hijos es alto. Se trata de familias que viven cerradas al exterior y que imponen sus criterios a los hijos de forma coercitiva (no necesariamente violenta). Los hijos viven en tensión permanente. El equilibrio se rompe cuando éstos no quieren o no son capaces de responder a las expectativas cerradas establecidas por sus progenitores. Estas familias normalmente no reclaman ayuda, pues se consideran autosuficientes. Acuden al tutor sólo en situaciones críticas, cuando se ha desequilibrado el sistema familiar.

Se trata de familias perfeccionistas y desconfiadas. Viven con temor el proceso de desarrollo de sus hijos. Perciben el mundo como una amenaza y sienten seguridad en sus normas y modos de proceder. No es nada fácil trabajar con estas familias.

Cuando existe violencia en la dinámica familiar, la intervención es más compleja y requiere de la intervención de otros profesionales.

Pautas educativas

La labor del tutor con este tipo de familias consiste fundamentalmente en mediar. Este tipo de padres no siempre es consciente de su excesivo nivel de exigencia. El tutor tiene la oportunidad de transmitirles el modo en que sus hijos se sienten, ya que ellos, por temor, se sienten incapaces de verbalizar su malestar. No se atreven.

El argumento fundamental que tenemos como tutores está en los resultados: «¿Qué beneficios tiene para su hijo o hija ese modo de funcionar? ¿Estáis consiguiendo algo? Corréis el riesgo de perder emocionalmente a vuestros hijos. Existen formas alternativas de ejercer la autoridad. No todo es blanco o negro. No merecéis como padres que vuestros hijos os teman, os merecéis su respeto y cariño». Todos los padres quieren a sus hijos. Ante una forma tan esclerotizada de funcionar precisamos de argumentos muy poderosos para el cambio. El sufrimiento de los hijos es una razón incontestable incluso para estas familias.

Intervención

La intervención con familias de estilo autoritario rígido implica:

- Adoptar una posición de mediación no de rechazo.
- Mostrar a las familias la realidad de sus hijos de la forma más objetiva posible: argumentar con datos y realidades constatables y no sólo con opiniones. El argumento fundamental reside en el sufrimiento de sus hijos.
- Solicitar la participación de profesionales de la orientación del centro educativo.

El estilo *democrático*

Descripción

Las relaciones de poder vienen determinadas por los padres. Existe una jerarquía en la aplicación de las normas familiares. La autoridad no excluye el diálogo y la negociación en determinadas esferas de la vida personal y familiar. El ejercicio de la autoridad se correlaciona con los niveles de responsabilidad que van adquiriendo los hijos. Es el modelo educativo más sano. Su rasgo característico es la flexibilidad. En razón del momento evolutivo de los hijos la familia cede algunas parcelas de poder y negocia otras, manteniendo siempre el control mientras los hijos dependen de ellos.

Debemos estar alerta ante familias que en apariencia sostienen estilos democráticos, pero que en realidad sostienen otros modelos ya que la mayoría de las personas creemos situarnos en este perfil ideal. No siempre el relato oficial que la familia nos cuenta se corresponde con el real. Bajo una imagen de familia democrática puede ocultarse una familia rígida o incluso permisiva. El equilibrio emocional de sus miembros y su funcionalidad pueden ayudarnos a discernir ante qué tipo de sistema nos encontramos.

Pautas educativas

Los chicos que viven en estas familias pueden atravesar malas rachas, pero suelen contar con recursos personales y familiares para superarlas. Debemos apoyar a este tipo de familias tratando de transmitirles confianza ante posibles crisis. Las crisis del sistema familiar en la adolescencia forman parte de lo normal, y desde esa normalidad serena hay que abordarlas, evitando regresiones a modelos educativos menos funcionales. Ante la sospecha de enfrentarnos a otro estilo educativo diverso al que se presenta lo mejor es contrastar la información con otros profesionales como pueden ser los orientadores.

Intervención

La intervención con familias de estilo democrático implica:

- Asegurarnos de que estamos ante un estilo democrático y que no es mera apariencia.
- Mostrar una actitud de apoyo y confianza.
- Debemos transmitirles serenidad y paciencia, tratando de disuadirles de la tentación de volver a estilos educativos menos funcionales.

El estilo *sobreprotector*

Descripción

Se trata de familias que viven encerradas en sí mismas y que manifiestan un gran temor al entorno social. La sobreprotección dificulta el normal desarrollo de los hijos, ya que se les priva de la oportunidad de ser autónomos y enfrentarse solos a las diversas situaciones que se les presentan. Estos padres en el fondo no valoran a sus hijos y

proyectan en ellos sus propios temores.

Pautas educativas

A estos padres hay que hacerles conscientes del influjo negativo que tiene su miedo. Lejos de librar de peligros a los hijos, los hacen más indefensos, y lo que es peor, lesionan de manera importante su autoestima. «Si me protegen tanto es porque yo no me valgo solo». El principal argumento que podemos utilizar es mostrar lo paradójico del estilo educativo: «protegiendo de esta forma a tu hijo contribuyes a su desprotección; así consigues lo contrario de lo que pretendes».

Una forma eficaz de intervención complementaria a este razonamiento consiste en propiciar desde el centro educativo experiencias de éxito y autonomía que disipen el temor de la familia y logren la modificación de expectativas respecto a sus hijos.

Intervención

La intervención con familias de estilo sobreprotector implica:

- Mostrarles los daños que puede ocasionar su actitud temerosa como padres: «la sobreprotección hace a mi hijo más vulnerable».
- Hacer ver a las familias las posibilidades de sus hijos.
- Propiciar experiencias de éxito y autonomía a este tipo de alumnos.

El estilo *permisivo*

Descripción

Son familias en las que no existe diferenciación de rangos; los hijos son tratados como iguales. Este estilo educativo es fruto de una inadecuada relación padres-hijos. Éstos son tratados como adultos de forma indebida, ya que aún no tienen la madurez ni la responsabilidad para actuar como tales. Ello se traduce muchas veces en un comportamiento indulgente y temerario. El adolescente consentido, producto de este estilo educativo está condenado a no lograr ninguna meta socialmente valiosa y a carecer de autoestima, ya que «quien lo tiene todo no suele conseguir nada por sus méritos». En ocasiones, debido al deterioro de la conducta de los hijos en la propia familia, este modelo entra en crisis y pasa al autoritario rígido o al negligente.

Pautas educativas

Este tipo de familias no es consciente de la influencia nefasta que tiene la permisividad. Pero es posible que ya empiecen a sufrir sus efectos en «carne propia». La actuación con este tipo de alumnos pasa por el control estricto y la aplicación del

Reglamento de Régimen Interno del centro. Estas familias sólo ven la necesidad de modificar sus pautas educativas si perciben de modo directo las consecuencias del mismo. La mejor forma de ayudarles es mostrar con claridad y transparencia los daños que está generando su hijo para con los demás y para consigo mismo. No van a reaccionar hasta que «la ruina» generada sea del todo evidente (suspende todo, le expulsan un mes del centro, etc.). Es fundamental que todo el equipo docente y jefatura de estudios actúen de forma coordinada enviando a la familia el mismo mensaje; de esta forma evitamos que toda la responsabilidad recaiga sobre una sola persona. Requieren en muchas ocasiones de la actuación del departamento de orientación y de profesionales de salud mental.

Intervención

La intervención con familias de estilo permisivo implica:

- Debemos mostrar con claridad y sin tapujos la conducta de su hijo.
- Una actuación coordinada y firme de todo el equipo docente.
- Es fundamental anticiparse en el trabajo de colaboración con las familias, tratando de generar complicidad antes de que surjan conflictos con este tipo de alumnos.
- Debemos ser muy cuidadosos en nuestras actuaciones, tratando de justificar con pruebas las decisiones adoptadas.
- Son casos muy difíciles y debemos contar con la colaboración del departamento de orientación.

El estilo *negligente*

Descripción

Se trata de familias que, por uno u otro motivo, hacen dejación de funciones en cuanto al ejercicio de la paternidad. Los hijos manifiestan problemas de conducta y serios problemas emocionales, ya que se sienten abandonados. Normalmente cuando se dan estos casos es debido a algún tipo de problemática familiar. A veces se pueden confundir con las familias consentidoras. Tratan de disimular su negligencia y atenuar su sentimiento de culpa, apoyando la conducta transgresora de sus hijos o, cuando menos, disculpándola.

Pautas educativas

Este tipo de familias requieren de intervención inmediata. La actitud común de profesores y tutores es la de proteger a los alumnos y no condenar a las familias. No nos corresponde hacer de jueces. No contribuye a la solución de los problemas de sus hijos. Más bien debemos analizar la situación desde otra perspectiva: cuando actúan de esa

manera es porque, posiblemente, no están en condiciones de hacer otra cosa. Debemos evitar prejuicios y tratar de conocer la realidad de la familia. Son casos que debemos derivar al profesor o profesora Técnico de Servicios a la Comunidad, si lo hay en el centro, y a Servicios Sociales. Mientras se atiendan o no sus problemas, nos corresponde a los educadores atender emocional y socialmente a éstos alumnos, ejerciendo una atención individualizada y tratando de ofrecerles alternativas educativas y de ocio adecuadas tanto desde el centro como desde el entorno social.

Intervención

La intervención con familias de estilo negligente implica:

- Intervención rápida e intensiva.
- Evitar ejercer de jueces.
- Para que las familias se dejen ayudar deben percibir que conocemos su situación y que queremos a sus hijos.
- Se requiere de la intervención y asesoramiento del departamento de orientación.

A veces en una familia pueden combinarse dos estilos diferentes por desacuerdo educativo entre los padres. No obstante, en la práctica suele primar uno de ellos. La intervención educativa sobre alumnos con modelos familiares poco funcionales hace la tarea del tutor y del profesorado en general más difícil. Por ello, en muchas ocasiones dichos tutores no son sólo una referencia para los alumnos, sino para sus familias. Detectar un modelo familiar poco funcional permite al tutor posicionarse respecto a la familia y solicitar asesoramiento.

Es importante tener en cuenta también que junto a los estilos familiares debemos considerar la tipología de alumnos y grupos anteriormente citados. Un alumno puede ser al mismo tiempo «persona de cristal», pertenecer a un grupo tipo «Bronx» y a una «familia autoritaria rígida». Al intervenir debemos tener en cuenta esta singular combinación de sistemas, que no son meramente casuales, sino fruto de peculiares interacciones.

Esta complejidad nos obliga a andar con mucha cautela y a solicitar asesoramiento de los profesionales de la orientación y, en ocasiones de servicios sociales, salud mental, etc.

Colección
EDUCACIÓN HOY

AGÜERA, I.: *Curso de Creatividad y Lenguaje.*
— *Estrategias para una lectura reflexiva.*
— *Ideas prácticas para un currículo creativo.*
— *¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.*
— *Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre…*
AGUILERA, C y VILLALBA, M.: *¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.*
ALONSO, A. M.ª: *Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo.*
ANTUNES, C.: *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.*

BADILLO, R. M.ª: *Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. Didáctica, del ser.*
BATLLORI, J.: *Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.*
—*Juegos que agudizan el ingenio: 111 enigmas sorprendentes y muy divertidos.*
BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.ª D.: *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.*
BLASE, J. y KIRBY, P. C.: *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar.*
BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años.*
BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología Cognitiva y Experimental.*

CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.: *El desarrollo psicomotor. Desde la infancia hasta la adolescencia.*
CANDAU, V. M.: *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza.*
CARRERAS, Ll. y otros: *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.*
CERRO, S.: *Elegir la excedencia en la gestión de un centro educativo.*
CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.*

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.*
DÍAZ, C.: *La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.*
DUSCHL, R.: *Renovar la enseñanza de las Ciencias.*
ESCALERA CASTILLO, I.: *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias. construidas a través del tiempo.*

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.*
FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social.*

GABRIEL, G.: *Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades.*
GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: *Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria.*
GARCÍA PRIETO, A.: *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social.*
GARNETT, S.: *Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje.*
GÓMEZ, M.ª T.; MIR, V.: *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.*
—y SERRATS, M.ª G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.*
GONNET, J.: *El periódico en la escuela. Creación y utilización.*
GONZÁLEZ, A. y SOLANO, J. M.: *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores.*
GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos.*

HARRIS, S.: *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares*.

ITURBE, T.: *Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad*.
—y DEL CARMEN, I.: *El Departamento de Orientación en un centro escolar*.

JACQUES, J. y P.: *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica*.

KNAPCZYK, D.: *Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina*.
LOOS, S. y HOINKIS, U.: *Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico*.
LOUIS, J. M.: *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar*.
LUCAS, B. y CLAXTON, G.: *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética*.
LLOPIS, C. (Coord.): *Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía*.

MAÑU, J. M.: *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia*.
MARUJO, H. A.: *Pedagogía del optimismo Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*.
MENCÍA, E.: *Educación Cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*.
MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: *Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces*.
MORA, J. A.: *Acción tutorial y orientación educativa*.
MORAINE, P.: *Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones*.
MUNTANER, J. J.: *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral*.
MUZÁS, M. D.; BLANCHARD, M. y SANDÍN, M. T.: *Adaptación del currículo al contexto y al aula*.

NAVARRO, M.: *Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro*.
NOVARA, D.: *Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*.

ONTORIA, A. y otros: *Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*.
—*Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*.
—*Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*.
—*Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar*.
OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos*.

PASCUAL, A. V.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*.
PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.ª V.: *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*.
PERPIÑÁN, S.: *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes»*.
PIANTONI, C.: *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social*.
PIKLER, E.: *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global. vivir con un niño/a hiperactivo/a. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar*.
PROT, B.: *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*.

RAMOS, F. y VADILLO, J.: *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra*.
ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*.

RUEDA, R.: *Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria.*
—*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.*

SALVADOR, A.: *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE.*
SÁNCHEZ, S. C.: *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo.*
SANTOS, M. A.: *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana.*
SCHWARTZ. S, y POLLISHUKE, M.: *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado.*
SEGURA, M.: *El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento.*
—*y ARCAS, M.: Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.*
SOLER FIÉRREZ, E.: *La práctica de la inspección en el sistema escolar.*
STACEY, K. y GROVES, S.: *Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático.*

TORRE, S. de la, y otros: *El cine, un entorno educativo.*
TORREGO, J. C. (Coord.): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.*
—*La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnas/os ayudantes.*
TRAIN, A.: *Agresividad en niños y niñas.*
TRIANES, M.ª V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.*

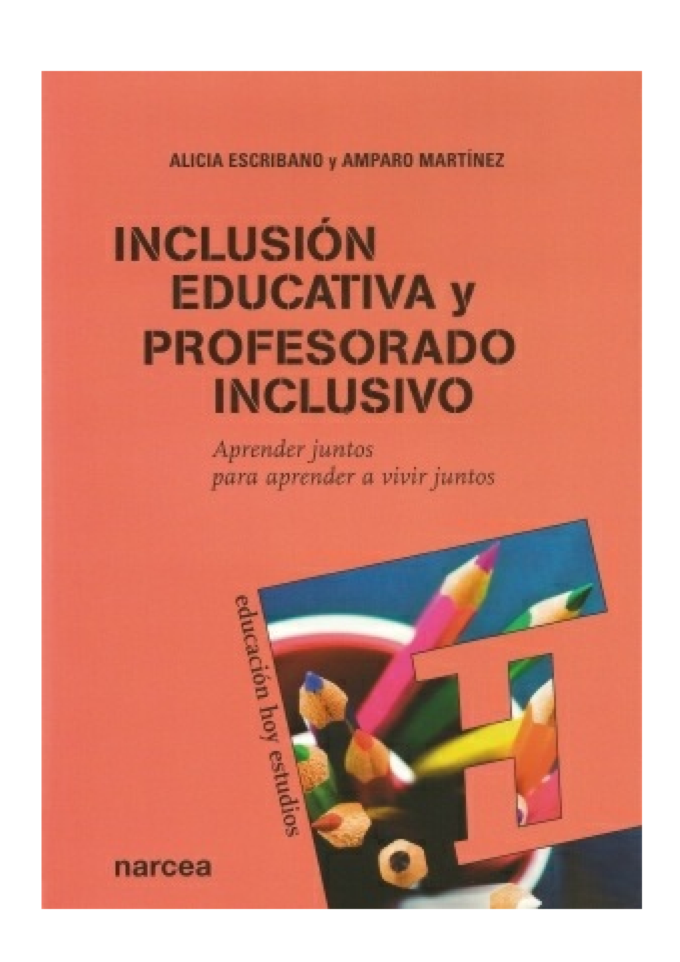
VAILLANCOURT, G.: *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil.*
VIEIRA, H.: *La comunicación en el aula.*
VILA, A.: *Los hijos «diferentes» también crecen. Cuando los hijos deficientes se hacen mayores.*

WILCOCK, A.: *De la Primaria a la Secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición.*

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Fotografía de cubierta: IngImage

ISBN papel: 978-84-277-2093-0
ISBN ePdf: 978-84-277-2094-7
ISBN ePub: 978-84-277-2277-4


ALICIA ESCRIBANO y AMPARO MARTÍNEZ
INCLUSIÓN EDUCATIVA y PROFESORADO INCLUSIVO
Aprender juntos para aprender a vivir juntos
educación hoy estudios
narcea

Inclusión educativa y profesorado inclusivo

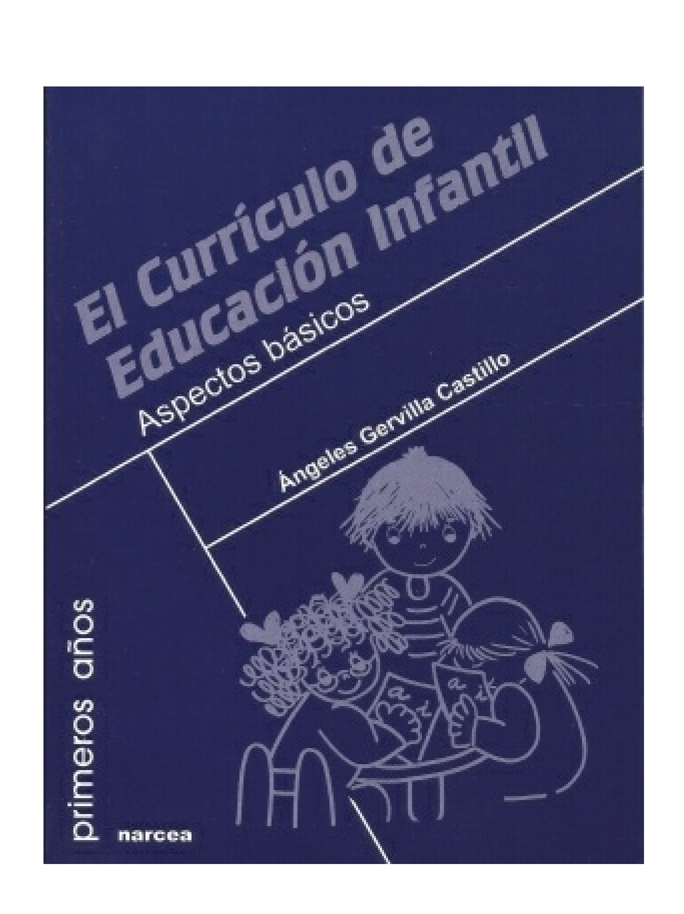
Escribano, Alicia
9788427722507
152 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer]

Un estudio actualizado y profundo sobre la inclusión educativa en su vertiente teórica y práctica con el principal objetivo de que pueda ser una herramienta de trabajo y profundización para los docentes en ejercicio y para los futuros profesores.

Desarrolla dos ejes configuradores principales de la educación inclusiva. Por un lado, la Inclusión Educativa propiamente dicha. Por otro, la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos en la formación del profesorado, que orienta en nuevas prácticas docentes, adecuadas a la opción de la educación inclusiva. Se trata de situarnos ante los problemas que se generan en la práctica y en la teoría a partir de la realidad, para saber afrontarlos desde una mirada inclusiva.

[Cómpralo y empieza a leer]


El Currículo de Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones famililia-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer





DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

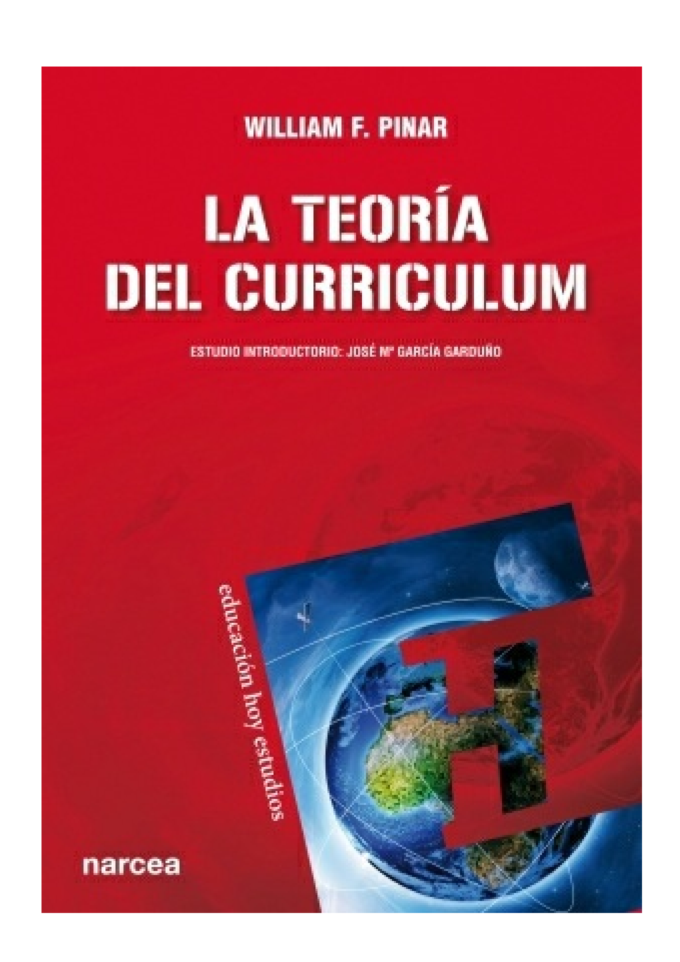
Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria
9788427721715
152 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

Cómpralo y empieza a leer


WILLIAM F. PINAR
LA TEORÍA
DEL CURRICULUM
ESTUDIO INTRODUCTORIO: JOSÉ Mª GARCÍA GARDUÑO
educación hoy estudios
narcea

La teoría del curriculum

Pinar F., William
9788427721692
304 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

William Pinar es sin duda el teórico contemporáneo más importante del curriculum. Desde la década de los 70, Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes: la reconceptualizacion, la post-reconceptualización y la internalización del curriculum. Para este autor solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social. El lector también podrá apreciar la originalidad de su teoría de género, raza y el "curriculum como lugar", así como sus argumentos en contra de las reformas educativas a las que el autor denomina "deformas". Pinar critica el desarrollo del curriculum, con base en lo procedimental; señala que vivimos en una cultura narcisista que diluye la subjetividad. Con la publicación de este libro, en el que por vez primera se traduce la obra de Pinar al español, el lector podrá apreciar la lucidez, originalidad y complejidad de la teoría pinariana del curriculum. Invitamos al lector interesado en los temas educativos y sociales a explorar la obra de este teórico magistral.

Dada la complejidad de la obra de Pinar y su desconocimiento en el idioma español, el libro se inicia con un amplio y documentado estudio introductorio a cargo de José María García Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien además ha llevado a cabo la revisión técnica. Ha traducido la obra Edmundo Mora, de la Universidad de Nariño.

Cómpralo y empieza a leer


DAVID DURAN
APRENSEÑAR
Evidencias e implicaciones educativas
de aprender enseñando
educación hoy estudios
narcea

Aprenseñar

Duran, David
9788427721685
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro recoge por primera vez las evidencias científicas del neologismo –creado para la ocasión - aprenseñar: aprender enseñando. Las investigaciones disponibles muestran que, en determinadas condiciones, la actividad de enseñar –exclusivamente humana- comporta oportunidades de aprendizaje para quien la desarrolla. Si es así, ¿por qué no promovemos que nuestros alumnos aprendan enseñando a sus compañeros? Ello permitiría aprovechar las diferencias y acercar las instituciones educativas al aprendizaje informal que, potenciado por las tecnologías, ofrece relaciones igual a igual (P2P), basadas en aprender enseñando.

El libro recoge múltiples prácticas reales, en las cuales los estudiantes –en escuelas, institutos o universidades aprenden enseñando a sus compañeros. El libro ofrece, desde las evidencias de la investigación, guías prácticas para que los profesores podamos enseñar aprendiendo, lo que nos permitirá actualizar nuestros conocimientos y vivir la profesión con más plenitud.

Cómpralo y empieza a leer

Índice